



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

RAQUEL DA COSTA BARBOSA

**PROTAGONISMO DOCENTE E PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO:  
Acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica para as  
turmas multisseriadas**

Amargosa-BA  
2021

RAQUEL DA COSTA BARBOSA

**PROTAGONISMO DOCENTE E PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO:  
Acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica para as  
turmas multisseriadas**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Martins de Meireles  
Co-Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

Amargosa-BA  
2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES /UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

B238p

Barbosa, Raquel da Costa.

Protagonismo docente e patrimônio pedagógico: acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica para as turmas multisseriadas. / Raquel da Costa Barbosa. – Amargosa, BA, 2021.

183 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Mariana Martins de Meireles.

Co-orientador: Prof.Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2022.

Bibliografia: fls. 171 - 182.

Inclui Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Professores – formação. I. Meireles, Mariana Martins de. II. Santos, Fábio Josué Souza dos. III. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. IV. Título.

CDD – 379

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### **PROTAGONISMO DOCENTE E PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO: Acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica para as turmas multisseriadas**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, **aprovado** pela seguinte Banca Examinadora:

*Mariana Martins de Meireles*

**Mariana Martins de Meireles** – Orientadora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia

*Fábio Josué Souza Santos*

**Fábio Josué Souza Santos** – Co-Orientador

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia

*Terciana Vidal Moura*

**Terciana Vidal Moura** – Membro interno

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho (Portugal)

*Daniel Hugo Suárez*

**Daniel Hugo Suárez** - Membro externo

Universidad de Buenos Aires

Doutor em Ciências da Educação, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

*Edna Souza Moreira*

**Edna Souza Moreira** - Membro externo

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais

Amargosa-Ba, 08 de outubro de 2021.

Dedico este trabalho aos estudantes da Escola Municipal São Sebastião, por me ensinarem, diariamente, a ser uma professora de turma multisseriada. Vocês são as SEMENTES que avivam a esperança na colheita farta!

## AGRADECIMENTOS

Ao parar para registrar uma escrita de agradecimento, recupero memórias afetivas e passagens grandiosas que me permitiram chegar até aqui.

À minha mãe, pela dedicação em nos criar, educar, conduzir, torcer e apoiar em todas as nossas escolhas; minhas irmãs Vanda e Joana, pelas risadas, cuidados, preocupações, alegrias, sonhos e vida compartilhadas; meu irmão, Nildo, que ao seu modo, se faz presente e dedicado nos momentos de aperto.

A Paulo, meu companheiro de uma vida inteira, pela serenidade e dedicação com que se fez presente durante todo o meu percurso formativo no mestrado, desde a preparação para o processo seletivo, dedicando-se ao cuidado integral das nossas filhas durante as minhas viagens para estudo e nos períodos mais “apertados” da escrita. Pelas dicas valiosas, pela leitura sincera, pela torcida e incentivo.

Às minhas filhas Lara e Luna, pelo amor, sorrisos, abraços e pela companhia. Pela compreensão nas minhas ausências e nos momentos de muito trabalho. Gratidão por me ensinarem tanto.

À Maria de Mafalda, minha avó, que me cuidou e ensinou tanto nos primeiros anos de vida e, generosamente me concedeu a possibilidade de conviver e cuidar nos dias finais da sua vida terrena. Cumprimos um ciclo amoroso e sereno.

Aos colegas de profissão, pelas lutas e vitórias compartilhadas, pela torcida sincera, palavras de incentivo e confiança. Eu sou porque somos!

Aos professores e professoras das turmas multisseriadas que compartilham tensões, anseios e saberes. Aprendi com vocês a importância da resiliência e a capacidade de fazer muito tendo pouco. De modo muito especial, agradeço à parceria das seis professoras que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa compartilhando suas histórias particulares, expondo a subjetividade que atravessa suas vivências, fazendo a leitura cuidadosa e a avaliação sincera da obra pedagógica que resulta desta investigação. Sem vocês não teria sido possível ir tão longe.

Aos colegas e às colegas do PPGEducampo, a quem ousou chamar COMPANHEIROS, no sentido mais forte da palavra e do sentimento que me toma. Companheiros/companheiras, são aquelas pessoas com quem se divide o pão. Dividimos o pão, a luta, os anseios, tensões do curso e da pesquisa. Dividimos uma morada provisória e afetiva na CASA DO DUCA; compartilhamos a carona, o café, o almoço e o jantar, as dúvidas, as risadas, as alegrias, as conquistas de cada pessoa dessa turma. Um brinde a esse encontro que o Mestrado da UFRB nos proporcionou.

Às professoras e professores do PPGEducampo pela condução da nossa jornada formativa no curso, pela partilha intelectual e pelo exemplo de dedicação à pesquisa e compromisso com a Educação do Campo. De modo particular, agradeço à Professora Terciana Vidal, pelo ser humano raro que és, por sua dedicação fervorosa às classes multisseriadas e pelo compromisso com a Educação do Campo. Ao professor Fábio Josué, que também é co-orientador deste trabalho pela trajetória inspiradora e as valiosas indicações no processo inicial de orientação.

Ao povo do Barreiro Vermelho, com quem posso vivenciar a “humana docência”, por me acolher e me deixar fazer parte da comunidade e das famílias. À equipe da Escola Municipal São Sebastião pelo companheirismo, vivências, tensões e aprendizagens.

À Secretaria Municipal de Educação por reconhecer e assegurar o direito à formação continuada, possibilitando o afastamento remunerado para o Mestrado. Sem essa garantia teria sido impossível realizar esse processo formativo de forma qualificada. Agradeço ainda pela confiança, reconhecimento e colaboração na construção deste trabalho de pesquisa.

Às Coordenadoras das Turmas Multisseriadas pela parceria, paciência e envolvimento com esta realidade. Vocês têm feito um trabalho brilhante nesse cenário tão desafiador. Agradeço pelas trocas, paciência e confiança.

A Christiane Ramos, uma profissional brilhante que conseguiu traduzir com sensibilidade, cada detalhe do produto deste trabalho investigativo, dando forma à Obra Pedagógica Sementes e construindo outros “mimos” que foram brotando das nossas

conversas, risos, loucuras e madrugadas. Gratidão por ser tão paciente, compreensiva e profissional.

À Professora Terciana Vidal Moura e ao Professor Daniel Hugo Suárez pela disponibilidade em participar da minha banca de qualificação, realizando uma leitura cuidadosa e, apontando de forma generosa, caminhos para a ampliação dos horizontes deste trabalho; pela disposição em compor a minha banca de defesa final e avaliar o fruto deste percurso de construção. Agradeço ainda por serem referências bibliográficas indispensáveis para os constructos epistemológicos desta pesquisa.

À Professora Edna Moreira, minha orientadora durante a graduação em Pedagogia na UNEB, pela possibilidade desse reencontro, catorze anos depois, por se dispor em fazer parte da banca de defesa e realizar a leitura e avaliação deste trabalho.

À Professora Mariana Meireles que assumiu a orientação deste trabalho de forma tão afetuosa, construindo uma parceria leve, sensível e comprometida. Mas, para além dessa relação acadêmica de orientação, se tornou uma pessoa próxima, com quem compartilhei vivências pessoais, angústias cotidianas e as “miudezas” da vida. Gratidão por sua referência BIO-GRÁFICA, por sua escuta sensível e por partilhar tanto. Minha gratidão ao universo e à UFRB por proporcionar esse encontro. Atravessar esse tempo (de pandemia), tendo você como orientadora foi um bálsamo. Sigamos juntas!



## RESUMO

BARBOSA, Raquel da Costa. *Protagonismo docente e patrimônio pedagógico: acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica para as turmas multisseriadas*. 196 fl. 2021. Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação do Campo) Programa de Pós Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2021.

Este relatório perspectiva apresentar as construções teórico-epistemológicas que resultaram na elaboração de uma obra pedagógica organizada sob o formato de uma coletânea de sequências didáticas, destinadas a auxiliar a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas. O processo investigativo adota os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem (Auto)biográfica, a partir das inspirações da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e lança mão das narrativas das docentes que atuam nas Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas do Município de Correntina, como dispositivo para o processo de recolha de dados, partindo da compreensão de que o exercício cotidiano da docência faz brotar experiências pedagógicas genuínas, das quais as professoras são protagonistas. A obra resultante desta pesquisa se insere no cenário da produção acadêmica acerca do trabalho docente nas turmas multisseriadas, perspectivando a reinvenção das representações deste modo de organização pedagógica, ancorando-se nas possibilidades de converter o saber da experiência produzido, cotidianamente, em tais contextos em um saber público democratizado e capaz de intervir na construção das políticas de educação.

**Palavras-chave:** Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas; Trabalho docente; Sequência didática; Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

FIGURA 1 -	Cartaz didático do PACTO.....	77
FIGURA 2 -	Localização do Município de Correntina.....	106
FIGURA 3 -	Mapa da região MATOPIBA.....	107

### FOTOS

FOTO 1 -	D. Maria de Mafalda.....	80
FOTO 2 -	Turma da 3ª série do Centro Educacional de Correntina, 1994.....	83
FOTO 3 -	Coletivo de Educação da Bahia no Encontro Nacional de Educação do MAB – Luziânia – GO, 2005.....	87
FOTO 4 -	Reunião do Sub-Regional das Pastorais de Juventude, Irecê, 2007.....	88
FOTO 5 -	Atuação na presidência do SINDTEC.....	99
FOTO 6 -	Manifestação em defesa das águas de Correntina.....	109
FOTO 7 -	Missão ecumênica pelas águas do cerrado da Bahia, outubro de 2019.....	110
FOTO 8 -	Registro de reunião virtual através da plataforma google meet.....	123

### GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Fechamento de escolas no Município de Correntina.....	115
GRÁFICO 2 -	Quantidade de escolas fechadas por gestão.....	115
GRÁFICO 3 -	Espaço de fechamento de escolas (campo-cidade) .....	115
GRÁFICO 4 -	Participação prévia da comunidade na decisão do fechamento de escolas.....	116
GRÁFICO 5 -	Deliberação do Conselho Municipal de Educação quanto ao fechamento das escolas.....	117

GRÁFICO 6 -	Abertura de escolas por gestões.....	118
GRÁFICO 7 -	Quantidade de escolas abertas por gestões.....	118
GRÁFICO 8 -	Quantidade de escolas abertas por espaço (campo-cidade)...	118

## **QUADROS**

QUADRO 1 -	Marcos da construção teórico-conceitual-política da Educação do Campo.....	56
QUADRO 2 -	Aspectos que caracterizam a existência das escolas do campo de turmas multisseriadas.....	61
QUADRO 3 -	Organização das turmas multisseriadas de atuação da/os professoras/es narradoras/es.....	66
QUADRO 4 -	Comparativo das médias gerais obtidas na avaliação institucional do Município de Correntina em 2018.....	71
QUADRO 5 -	Etapas para a recolha de dados com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.....	103
QUADRO 6 -	Distâncias das escolas de turmas multisseriadas da sede do município.....	113
QUADRO 7	Referências e Princípios para o trabalho pedagógico nas escolas do campo.....	150

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

EFAPA – Escola Família Agrícola Padre André

EFACOR – Escola Família Agrícola de Correntina

EFA's – Escolas Família Agrícola

CFR's – Casas Familiares Rurais

PPGEDUCAMPO – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo

CPT – Comissão Pastoral da Terra

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

FACED – Faculdade de Educação/UFBA

PROEXT/UFRB – Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

ENERA – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JUDAC – Grupo de Jovens Unidos e Decididos ao Amor de Cristo

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PJMP – Pastoral da Juventude do Meio Popular

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

SINDTEC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

OMS – Organização Mundial da Saúde

MATOPIBA – Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia

GITE – Grupo de Inteligência Territorial Estratégica

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

Valorização dos Profissionais da Educação

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

PNE – Plano Nacional de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>I. ESCOLAS DO CAMPO DE TURMAS MULTISSERIADAS: dimensões teóricas, legais e experienciais</b> .....	42
1.1. Campo: território, lutas e identidade.....	47
1.2.A Escola do Campo como um instrumento de direito à Educação do Campo....	54
1.3.Multissérie: existência, tensões e resistência.....	58
1.4.Desafios e (re)invenções da docência em caminhos desbravados pelas experiências cotidianas.....	75
<b>II. NOTAS METODOLÓGICAS: abrição de portas: entradas, permanências e saídas</b> .....	78
2.1.Abrindo as portas da pesquisa.....	93
2.2.Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.....	96
2.3.Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas: o lugar e os sujeitos da experiência.....	105
<b>III. VOZES DOCENTES: a palavra narrada como patrimônio pedagógico das escolas do campo de turmas multisseriadas</b> .....	121
3.1.Com a palavra “narrada”, as professoras.....	125
<b>IV. PRODUTO FINAL: Do chão da experiência brotam possibilidades</b> .....	139
4.1. Uma conversa entre pares.....	144
4.2. Referências e princípios para o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo...	148
4.3. Circulação de saberes nas turmas multisseriadas.....	153
4.4. Inclusão.....	155
4.5. Avaliação.....	156
4.6. Roteiro para elaboração de sequências didáticas.....	157

4.7. Orientações gerais para o trabalho com as sequências didáticas nas turmas multisseriadas.....	159
4.8. Autoridades da experiência pedagógica: pareceres do comitê de avaliação das sequências didáticas.....	161
<b>A TÍTULO DE CONCLUSÃO: Do espanto à (re)invenção, lançamos as sementes.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>183</b>

# **INTRODUÇÃO**

---



Este Relatório de Pesquisa foi construído em um cenário de exceção. Os primeiros elementos que fundamentam sua construção, esboçados no plano de trabalho submetido à seleção para o ingresso no Mestrado, em 2018, já estavam sendo elaborados na conjuntura tenebrosa de insegurança democrática, jurídica e política do país, cujo marco se deu em 2016 com o golpe institucional que abriu “a porta para o desastre” como afirma Dilma Rousseff em artigo publicado no Jornal Brasil de Fato (2019).

Talvez fosse esse o prenúncio de que os dias vindouros nos caberia viver condições ainda mais desafiadoras. E chegamos a 2020. O ano iniciado com o alerta de surgimento de um vírus com alta capacidade de contágio, impôs ao mundo a necessidade de vigilância, pois pouco se sabia a respeito dessa nova ameaça. A humanidade viu-se, de repente recolhida e tomada por um pavor globalizado.

O vírus desconhecido, invisível e letal registou na história um tempo fúnebre e assustador que expôs inúmeras mazelas que a sociedade contemporânea já acumulava. As desigualdades sociais tornaram ainda mais evidentes os abismos existentes em uma sociedade onde milhões de pessoas já viviam em situação de exceção confundida com normalidade. O Coronavírus abalou a ideia de naturalização da miséria ao redor do mundo e revelou que há meios de promover distribuição de renda, investir em saúde, assistência social, alimentação, saneamento básico e assegurar outros direitos essenciais à promoção da igualdade e da justiça. “E de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido.” (SANTOS, 2020, p. 4)

Nesse cenário, a pandemia expôs a capacidade e a incapacidade de gestores públicos, descortinando as fragilidades de seus governos e, seletivamente, mostrando aqueles que priorizam a vida e os que fazem a opção pela morte. No Brasil, em específico, ao contar mais de meio milhão de vidas ceifadas pela COVID-19, o país encontra-se assolado por uma sucessão de crises de ordem política, diplomática e ética, cuja situação extremada atingiu o ponto de haver a necessidade de instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI para investigar situações que atentam contra a vida da população, a exemplo das ações culposas de indicação do uso de medicamentos comprovadamente ineficazes no tratamento da doença e dos indícios de esquemas de corrupção para a aquisição de vacinas que poderiam salvar inúmeras vidas.

Em meio ao caos que se instalou no país, há, teimosamente que *esperançar*, ainda que os tempos atuais nos deem motivos para o desencanto. Neste tempo, nos inspiramos em Paulo Freire que, oportunamente é lembrado e homenageado no Brasil, por aqueles e

aquelas que acreditam e constroem uma educação para a emancipação e a dignidade dos sujeitos. As homenagens por ocasião do centenário de seu nascimento (1921-2021) reavivam o sentimento de que é preciso ter a esperança que nos move para ação.

É nesse tempo de imperativa necessidade de ativação da esperança que ousou, neste trabalho, lançar sementes de uma pedagogia insurgente, que brota dos espaços e dos sujeitos silenciados que fazem ecoar vozes, anunciando que haverá colheita futura dos frutos semeados no presente. Com essas palavras iniciais, lanço aos leitores o convite para adentrar nestes escritos que apresentam o percurso de construção desta investigação.

O presente relatório foi costurado com muitos fios. Os fios que compõem as tramas de percursos que se cruzam no decorrer da tecitura da vida e que vão formando colchas de retalhos feitas com as experiências diversas de costurar. Ela é composta pelas minhas experiências, entrelaçadas às de sujeitos e espaços que foram constituindo tramas, desatando nós e desenrolando aqui e acolá novas experiências. Ela surge a partir das vivências que tive com a Educação do Campo ao longo da minha trajetória pessoal, militante, profissional e formativa.

Dessa maneira, foi-se delineando a minha relação com a Educação do campo que ultrapassa o interesse investigativo, ou uma necessidade de contribuir para o debate das políticas educacionais nas escolas e para os povos do campo. Embora este seja um argumento potente para justificar o interesse em pesquisar a temática, outras questões, porém, me vinculam a esta área de estudo, a exemplo da identidade e ambiência no campo, pois sou “geraizeira<sup>1</sup>”, nascida na comunidade rural do Brejo Verde, distante cerca de trinta e cinco quilômetros da sede do município de Correntina.

O Município de Correntina insere-se no panorama dos Municípios do interior do Estado da Bahia, localizado na Região Oeste e compõe o Território de Identidade<sup>2</sup> da

---

<sup>1</sup> Geraizeiros são chamados os camponeses da porção de Cerrado do Norte de Minas Gerais – bem como noutras localidades sobre as quais se estendem os Gerais, destacadamente o Noroeste do estado de Minas e o Oeste da Bahia, aonde a alcunha ainda é corriqueiramente utilizada (NOGUEIRA, 2009, p.15).

<sup>2</sup> A Política de organização em Territórios de Identidade, no Estado da Bahia, foi adotada a partir de 2007, no âmbito da Secretaria de Planejamento do Estado e se pauta nos critérios de aproximações econômica, social, cultural e de pertencimento dos sujeitos aos seus territórios, determinantes para a definição das políticas a serem adotadas e implementadas pelo Governo Estadual. Em 2014, através da Lei estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014, definiu as *diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. Atualmente, o Estado possui 27 territórios de Identidade.*

Bacia do Rio Corrente, juntamente com outros 10 municípios<sup>3</sup>. Com uma formação populacional, predominantemente rural, conforme dados do censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, possui um total de 31.249 habitantes, sendo 12.604 habitantes residentes na cidade e 18.645 habitantes residentes no campo, o que corresponde a quase sessenta por cento (60%) da população residente na área rural, onde há a predominância do bioma cerrado, “o gerais”, que denomina a identidade geraizeira, intimamente ligada à relação de vida e produção da existência neste bioma.

O município de Correntina, possui em sua formação, um histórico marcado por constantes conflitos e disputas, relacionadas aos interesses econômicos de acumulação de riquezas para o capital, em função do potencial de recursos naturais existentes nesta região. Potencial, aliás, que atraiu, a partir da década de 1970, do século XX, para a porção do cerrado existente na região Oeste da Bahia, os interesses do agronegócio, para a produção de grãos e outros cultivos com o intuito de abastecer o mercado nacional e internacional.

Esse processo de ocupação, trouxe para a região, uma fase de intensos conflitos, dado o caráter de destruição dos recursos naturais existentes no cerrado e a violência contra as populações tradicionais, empregadas pelas empresas que se instalaram na região. A população, no entanto, ao longo dos anos, tem organizado processos de resistência para garantir a sua permanência neste território. Portanto esse cenário de conflitos que atinge o campo e a cidade, acirrando o cenário de disputa nos gerais de Correntina e da região Oeste, tem imprimido forte característica ao Município, cuja população tem se colocado em defesa do ambiente, da sua identidade e do seu direito de permanência em suas terras. Outros aspectos, deste cenário que envolve a identidade do “Povo Correntino”, serão abordados de maneira mais abrangente ao longo deste trabalho.

Possuo, portanto, um pertencimento a este território, de maneira que a minha identidade se constrói neste ambiente, pois passei a infância na comunidade rural do Brejo Verde, em um período cujas tecnologias que dispúnhamos não eram movidas a energia elétrica, pois estas só chegaram à região, mais de duas décadas depois. Nesse contexto, a minha inserção na escola se deu da maneira como ocorre com grande parte das crianças

---

<sup>3</sup> Os Municípios que compõem o Território da Bacia do Rio Corrente são: Santa Maria da Vitória, Brejolândia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santana, São Felix do Coribe, Serra Dourada e Tabocas do Brejo Velho.

do campo, quando há escolas em suas comunidades ou em lugares próximos, realidade historicamente produzida no Brasil e na Bahia.

Comecei a estudar em uma escola pequena, com estrutura precária, onde havia apenas duas salas de aula, funcionando com turmas multisseriadas e, naquela época, contava com apenas uma professora “formada”, ou seja, que havia concluído o curso de Magistério<sup>4</sup>.

No período ainda era muito comum a contratação de professoras leigas<sup>5</sup>, que segundo o dicionário: trabalho, profissão e condição docente, organizado pela faculdade de educação da universidade federal de minas gerais, “são pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam (AUGUSTO, 2010, s/p.).

As influências dessa experiência de inserção na escola se mantiveram presentes durante a minha trajetória escolar e profissional, tendo reflexos contundentes na opção que motivou esta pesquisa, pois evidenciar a existência significativa de turmas multisseriadas no cenário da Educação do Campo no interior do Brasil, torna-se uma necessidade fundamental, uma vez que esta forma de organização pedagógica persiste em situações de acentuadas adversidades e se mostram como alternativas importantes para a garantia do direito à educação *no campo*.

Significa reconhecer, de maneira particular a importância da escola do Brejo Verde e a turma da professora Mariazinha para a minha entrada na escola e como essa experiência tem repercussão significativa ao longo da minha formação. A turma da professora Mariazinha, no Brejo Verde, município de Correntina; a turma da professora Rita, na Palmeira, Município de Amargosa<sup>6</sup> e tantas turmas em pequenas escolas de comunidades rurais, localizadas no interior do Brasil que no passado e, ainda no presente significam a possibilidade de acessar o ensino formal, carregam consigo a importância de uma contribuição formativa significativa e marcante a vida de tantos sujeitos do campo.

---

<sup>4</sup> O Magistério foi um curso em nível de segundo grau (correspondente ao atual ensino médio) com a finalidade de habilitar professores para atuar nas séries do antigo primário (1ª a 4ª série), correspondente aos atuais anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar (AUGUSTO, 2010, s/ p.)

<sup>6</sup> Ver a tese de Doutorado de Fábio Souza dos Santos: Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas.

O tema da educação do campo esteve presente nas opções de pesquisa que fiz desde a graduação. Cursei a Licenciatura em Pedagogia no Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB em Bom Jesus da Lapa e a opção por construir o projeto de pesquisa para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tendo como foco a Pedagogia da Alternância (NOVÉ-JOSSERAND, s/d; NOSELLA, 2012) foi fruto das aproximações com a Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA<sup>7</sup>, de Correntina – BA, na condição de colaboradora, no período entre 2001 e 2002, quando os seus monitores passavam por processos formativos em outra cidade e as atividades pedagógicas necessitavam de continuidade.

No decorrer da pesquisa foi possível compreender a relevância da Pedagogia da Alternância<sup>8</sup>, como uma experiência pioneira da Educação do Campo no Brasil, cujo surgimento está relacionado à necessidade de garantir às crianças e jovens do campo, o direito a uma educação contextualizada, que leve em consideração a realidade na qual estão inseridos, valorizando seu modo de vida, suas relações familiares e a produção da existência no campo, pautado no compromisso com o desenvolvimento e a sustentabilidade local.

As aproximações com o debate da Educação do Campo se ampliaram também a partir da minha inserção na organização do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, no período de consolidação do seu Coletivo de Educação e da efervescência, em

---

<sup>7</sup> A escola foi criada em 1994 com o nome de Escola Família Agrícola de Correntina – EFACOR, no entanto passou a se chamar Escola Família Agrícola Padre André – EFAPA, em homenagem ao Padre André Frans Bèrènos, pároco de Correntina de 1956 a 2006 que teve grande contribuição para a criação da Escola, bem como para outras ações no Município de Correntina ligadas à Educação, saúde e assistência social. Investiu recursos de projetos enviados ao exterior, para o funcionamento do Educandário São José e a construção da Maternidade de Correntina, o abrigo dos idosos, a Rádio Carícia, além de ter grande participação na fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Correntina.

<sup>8</sup> A Pedagogia da Alternância é uma experiência pioneira de Educação do campo, na qual articula tempos e espaços distintos: tempo escola e tempo comunidade em um movimento de relação entre a escola e o meio social onde vivem os estudantes, fundamentada por quatro pilares que se articulam sendo dois pilares definidos pelas finalidades: formação integral e desenvolvimento do meio; e dois pilares definidos pelos meios: a alternância e a associação local (comunidades, famílias). No Brasil, as primeiras experiências com a pedagogia da alternância surgiram no campo, em 1959, no Estado do Espírito Santo. Chegaram ao país com o processo de expansão da proposta, nascida no interior da França entre 1936-1937. A Pedagogia da Alternância, como um modelo próprio de Educação adotado nas Escolas Família Agrícola – EFA's e Casas Familiares Rurais – CFR's, apropriado à realidade do campo em que articula as aprendizagens reunidas pelos estudantes nos ambientes de sua vivência: escola e comunidade, passou a ser adotado em diversas realidades formativas, a exemplo de cursos de nível técnico e superior promovidos por Universidades em parceria com Movimentos Sociais; Programas de Pós-Graduação, Escolas de Educação Básica de redes Municipal e Estadual, sendo reconhecida como metodologia que garante uma educação contextualizada, permitindo aos sujeitos do campo, o acesso aos processos formativos da educação formal sem, no entanto, deslocar a sua vinculação com o seu espaço de vivência.

nível nacional, das construções em torno de um “paradigma da educação do campo” (FERNANDES; MOLINA, 2005), a partir das construções nas bases dos movimentos e organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, com a realização das Conferências Nacionais<sup>9</sup> e da efetivação de diversos direitos que resultaram de uma longa trajetória de lutas dos povos do campo no Brasil. Essas passagens foram fundamentais para a construção de um debate em torno de questões que envolvem o trabalho docente nas escolas do campo.

Cabe pontuar, neste marco introdutório que desde 2010 integro o quadro docente da rede Municipal de Educação de Correntina, atuando em escolas rurais<sup>10</sup>, situadas em realidades distintas. Experiências que me possibilitaram perceber a diversidade de sujeitos presentes nas escolas e, conseqüentemente, a necessidade de lançar um olhar sensível para esta pluralidade. Portanto, fica evidente, nesse contexto que não se pode pensar a educação do campo a partir de um conceito universal de campo, tampouco é possível pautar-se em modelos educacionais voltados exclusivamente para o contexto urbano. É preciso avançar, ampliando a compreensão de escola do campo, tendo como base fundamental a pluralidade de contextos e sujeitos que ela abrange.

Minha experiência docente na Rede Municipal teve início na escola localizada na Vila Rosário<sup>11</sup>, comunidade que fica distante duzentos quilômetros da sede do Município,

---

<sup>9</sup> A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi realizada em Luziânia – GO, entre 27 e 30 de julho de 1998 e representou, de um lado a culminância de uma trajetória de debates iniciados a partir da compreensão de que o direito dos povos do campo à educação que foi historicamente negligenciado pelo Estado brasileiro, carecia de uma reação destes sujeitos, para a efetivação desta garantia constitucional; de outro lado, representou um impulso para outras ações no sentido da continuidade dos debates e a ampliação das pautas de lutas e reivindicações acerca de uma educação pública, gratuita e de qualidade para os povos do campo em todo o percurso formativo, desde a Educação Infantil até a Universidade. A trajetória de Construção da I Conferência e a sistematização do evento encontra-se no livro nº 2 da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorreu em julho de 2004 e demarcou a ampliação do debate, das conquistas e os novos desafios para os sujeitos do campo e suas organizações. Nesta conferência, reafirmou-se a necessidade da consolidação das políticas públicas de Educação do Campo, expressa no lema do evento que tornou-se também palavra de ordem nas bases e nas comunidades onde os povos do campo se organizavam para lutar por esse direito fundamental: “Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado!” A sistematização desta Conferência encontra-se na declaração final do evento, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>

<sup>10</sup> Utilizo aqui o conceito de escola rural, por entender que a definição de escola do campo, abrange além das questões relativas à sua localização geográfica, também da adoção de princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos que definem uma escola do campo.

<sup>11</sup> A Vila Rosário, promovida ao status de distrito, pertence ao município de Correntina e localiza-se na divisa com o Estado de Goiás. Foi construída no meio do cerrado, considerado como a última fronteira agrícola em expansão do mundo, que faz parte da região conhecida como MATOPIBA, que abrange os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

no limite entre os Estados da Bahia e Goiás, no extremo Oeste da Bahia, região considerada como a última fronteira agrícola do Brasil, local onde o campo é o “campo do agronegócio” e as relações de produção e com a terra se dão em uma perspectiva de produção em larga escala para abastecer o mercado nacional e internacional.

A escola pública, neste local, comporta uma diversidade de sujeitos oriundas das mais diversas regiões do país. Uma parte significativa de moradores são provenientes dos Estados da Região Sul do país, tendo sido os primeiros a povoar aquele local. Outra parte dos moradores provém de cidades do interior do Estado de Goiás e da Bahia. Porém, em períodos de plantio e colheita, há uma migração sazonal de pessoas para trabalhar nas fazendas, o que faz com que o público da escola se altere em função desse movimento. São pessoas vindas de diversas cidades da Bahia e de outros Estados da Região Nordeste.

A relação que essas pessoas tem com o campo, principalmente, com o campo naquela realidade, possui uma vinculação à necessidade de trabalho, não se estabelecendo um pertencimento identitário, como em realidades onde as pessoas se vinculam à terra em uma relação de permanência. No entanto, são pessoas provindas de campos e cidades de outras regiões, são pessoas que deixam seu campo, sua identidade para trabalhar em campos que não são seus.

Nesse contexto a escola localizada no campo está envolvida por uma realidade, cuja relação de uma parcela significativa dos sujeitos com a terra se dá de maneira itinerante, determinada pelo ciclo das safras de soja, milho e algodão, produtos agrícolas cultivados naquela fronteira. Dessa maneira, a escola e seu público se constroem, em parte, caracterizada por uma identidade itinerante.

Cabe, portanto, sublinhar, que a realidade na qual está inserida a Escola da Vila Rosário, definida como “o campo do agronegócio”, com todos os aspectos apresentados por Fernandes e Molina (2005, p. 85) caracterizando um tipo de território onde predomina a monocultura, paisagem homogênea, concentração de riqueza e, contraditoriamente, aumento da miséria, precarização do trabalho, dentre outros aspectos. No entanto, os sujeitos, que povoam aquele território, padecem tanto das desigualdades provocadas pelas acentuadas contradições do sistema capitalista, representado pelo agronegócio, quanto pela ausência de políticas públicas que garantam direitos básicos, como trabalho digno e educação de qualidade. Assim, procuram esse campo em busca de trabalho e sustento, necessitando que a Educação enquanto direito fundamental também lhes seja garantida onde quer que estejam.

As inquietações acerca da efetivação do direito a uma educação *do campo e no campo*, ficaram latentes e foram emergindo à medida que fui percebendo o distanciamento entre o que indica a Política Nacional de Educação do Campo através de suas normatizações e o que se pratica no âmbito da educação local, no cotidiano das escolas, que são marcadas pela ausência de uma política educacional específica que valorize e considere as peculiaridades do campo. Tais lacunas se materializam na ausência de formação inicial e continuada dos professores; descontinuidade pedagógica, provocada pela rotatividade de docentes; estrutura precária das escolas, estradas e transporte escolar; material didático e pedagógico escasso e desconectado da identidade camponesa, além de outros fatores que acentuam as desigualdades sociais e negligenciam os direitos dos povos do campo a uma educação de qualidade, que considere a sua identidade, sem, no entanto, privar os sujeitos camponeses de terem acesso aos conhecimentos socialmente construídos e sistematizados.

Essas percepções se evidenciam para mim de forma transparente em função das vivências militantes que foram me moldando enquanto sujeito e que me encaminharam por veredas mais corajosas para assumir posições de confronto com realidades de acentuadas contradições.

Destaco aqui as aprendizagens formativas da Pastoral da Juventude do Meio Popular, onde fui aprendendo que a fé se materializa nas ações para a construção de uma sociedade com justiça, solidariedade e dignidade para todas as pessoas, com consciência de classe e de luta: “somos filhos de trabalhadores, a nossa classe é a classe popular, nós temos sonhos e também muitos amores. Também queremos trabalhar, participar! (Hino da PJMP).” O Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB me possibilitou a aproximação com debates profundos acerca da organização dos trabalhadores do campo e da cidade na luta contra as mazelas provocadas e aprofundadas pelo sistema capitalista. Além disso, foi com o MAB que tive aproximações com a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo e com os movimentos e organizações que construíam, na primeira década dos anos dois mil, as disputas políticas e conceituais para a afirmação do paradigma da Educação do Campo e sua consolidação enquanto política pública.

Com a militância sindical e a aproximação com espaços de elaboração das políticas de educação, outras compreensões foram-se construindo, de maneira que todos esses me possibilitaram perceber a educação pública e, em específico, a educação do campo, a partir de várias perspectivas.



Desse modo, as inquietações acerca dos vazios existentes no conjunto das políticas voltadas para a educação do campo, foram potencializadas com a docência experienciada a partir de 2017, na Escola Municipal São Sebastião, localizada na comunidade do Barreiro Vermelho, que funcionava com duas turmas multisseriadas (atualmente existem três turmas). A docência em um contexto de multissérie, revelou-se desafiadora desde o momento anterior ao primeiro contato com a turma. Embora já tivesse passado por uma turma multisseriada como estudante e entendesse, de maneira simples, como se dava a sua organização, o contato com esta realidade, carente de direcionamento pedagógico compatível com as necessidades daquele contexto, despertou os mais diversos sentimentos, dentre os quais a insegurança pode bem representar.

Apesar de ser uma experiência desafiadora por se distinguir de outras realidades com as quais tive contato como docente, fui, ao longo do tempo, encontrando formas, em meio a improvisos, para desenvolver um trabalho que pudesse garantir uma aprendizagem significativa aos estudantes daquela escola. Porém essa experiência não se deu de forma solitária, pois encontrei, nas descobertas da docência naquela escola, o companheirismo valioso o vigor pedagógico e a energia criativa da professora Laura Macêdo, sem a qual a jornada e as aprendizagens teriam sido muito mais difíceis. Dividimos o trajeto diário e as tensas descobertas que nos angustiavam. Nada que pudesse nos abater, pois nos apoiávamos em nossas dúvidas partilhadas para encontrar soluções coletivas. Aprendi com ela inúmeras coisas, menos andar no salto alto com tamanha presteza e elegância.

Ao longo deste trabalho, apresento relatos narrativos de algumas passagens que compõe a minha experiência docente com as turmas multisseriadas da Escola Municipal São Sebastião. Todavia, a obra pedagógica que se constitui o produto final desta investigação, representa a sistematização dessas experiências, transformadas em material didático e de orientação para colaborar com o trabalho de outros professores e professoras que atuam com as turmas multisseriadas.

Saliento, de antemão, que não me ateno a parâmetros para avaliar os avanços ou retrocessos do trabalho desenvolvido naquela realidade. O que busco apresentar são as descobertas que foram se revelando nos desafios cotidianos e nas improvisações exitosas, como também, aquelas experiências que distanciaram dos objetivos propostos; nos diálogos com outros colegas em escassos momentos de interação proporcionados ao coletivo de professores das escolas multisseriadas, e nas inquietações transformadas em proposição; na ânsia de evidenciar as potentes experiências nascidas desse contexto

desafiador, transformada em projeto de mestrado; nas tensões da pesquisa que se tornou material didático para ser dividido com quem também se desafia, angustia, anseia e protagoniza experiências valiosas de educação nas realidades onde se encontram as turmas multisseriadas.

A partir dessa inserção, pude me remeter ao ambiente escolar que havia vivido como estudante e com o qual tive o primeiro contato, há quase três décadas. Havia ali uma experiência de *déjà vu*<sup>12</sup>, pois era perceptível as condições em que foram mantidas as escolas multisseriadas ao longo dos anos. Apesar do longo tempo e do espaço geográfico que distancia uma experiência da outra, a manutenção da precariedade e do imprevisto eram marcas capazes de unir as duas vivências. Assim, foram emergindo percepções que trouxeram à tona o entendimento das contradições presentes na política de manutenção das condições de precarização das escolas do campo, em especial as multisseriadas.

Portanto, o conjunto de experiências vivenciadas nos diferentes espaços, que me possibilitaram o contato tanto com o debate, quanto com a realidade da educação do campo, forneceram os elementos que colaboraram para o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia – PPGEducampo/UFRB. A inserção neste espaço de formação possibilitou o diálogo com as escolas do campo e as turmas multisseriadas, a partir de uma outra visão, intensificando-se, assim, as minhas aspirações em torno da possibilidade de avançar do âmbito das denúncias acerca das negligências históricas com as classes multisseriadas, para transgredir o cenário de vazios e ousar elaborar um material didático que enseje proximidades com esta realidade pedagógica.

Ainda no processo de estudos para a seleção de ingresso no mestrado, pude retomar leituras já conhecidas e indispensáveis ao tema da educação do campo e outras com as quais tive o primeiro contato, debruçando-me sobre o contexto da educação do campo e de modo mais específico com o recorte das turmas multisseriadas. É oportuno evidenciar que, até então, o contato com materiais acerca desta forma de organização pedagógica havia se dado, apenas, com a leitura dos materiais pedagógicos do Programa

---

<sup>12</sup> Expressão em francês que significa “já visto antes”. Usa-se esta expressão para se referir a situações que parecem já ter sido vividas em outro momento.

Escola Ativa<sup>13</sup>, disponíveis na Escola Municipal São Sebastião, localizada na comunidade rural do Barreiro Vermelho, onde trabalho com turmas multisseriadas.

O diálogo teórico ampliado no mestrado, delineou as bases que sustentam a proposta construída no decorrer desse processo investigativo. Dessa maneira, para a sistematização deste trabalho, definiu-se, a princípio, algumas categorias teóricas, sendo a Educação do Campo uma delas, de forma a situar o debate a ser feito em torno da trajetória de construção deste conceito e, conseqüentemente sobre as bases teóricas que o sustentam. Desta maneira, a necessária retomada das leituras de Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldat, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012), Therrier e Damasceno *et al* (1993), assim como os livros produzidos no âmbito da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo<sup>14</sup>, trouxeram o arcabouço histórico da construção deste paradigma. Além disso, fez-se necessário também um aprofundamento acerca das bases legais, especialmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010 que instituem e sustentam a Educação do Campo como política pública resultante da luta do povo camponês.

Ao aprofundar o debate sobre Educação do Campo, fez-se necessário uma imersão em subcategorias que ampliam a compreensão sobre o tema. Nessa direção emergiu o entendimento de que ao abordar sobre a Educação do campo, faz-se necessário localizar a questão geograficamente, ou seja, situá-la no espaço onde se constrói. Desta forma coube, nesse estudo, delinear teoricamente o conceito de campo, enquanto território de construção da vida do povo camponês presente nas abordagens de Oliveira e Marques (2004). As discussões acerca do conceito de Território e Território Camponês, a partir da perspectiva de Fernandes (2006, 2008; 2012), apresentam as considerações pertinentes às relações dos sujeitos com a terra e o meio em que vivem, criando-se assim uma identidade

---

<sup>13</sup> Segundo Moura (2012), D'agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012) o programa que foi instituído pelo Ministério da Educação em 1997, teve financiamento do Banco Mundial, sendo uma experiência inspirada no programa Escuela Nueva, desenvolvido na colômbia na década de 1970 e estava voltado, exclusivamente para as Classes Multisseriadas. O programa passou por avaliações e mudanças, tendo sido encerrado, sem, no entanto, haver outros direcionamentos pedagógicos, no âmbito do Ministério da Educação, capaz de subsidiar o trabalho desafiador das escolas do campo de turmas multisseriadas.

<sup>14</sup> A Articulação Nacional por Uma Educação do Campo é um coletivo composto por diversos movimentos, entidades e Universidades, empenhados na luta pela consolidação dos direitos dos povos do campo à educação de qualidade. Este coletivo se debruçou em sistematizar os debates, memórias e proposições para a educação do povo camponês em 7 volumes de livros, cujos títulos são: 1 - Por uma educação básica do campo (memória); 2 - A educação básica e o movimento social do campo; 3 - Projeto popular e escolas do campo; 4 - Educação do Campo: identidade e políticas públicas; 5 - Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo; 6 - Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do Pronera na região Sudeste; 7 - Campo - Políticas Públicas - Educação.

recíproca dos sujeitos com o território e deste para os sujeitos. A contribuição de Sposito (2010), situa o debate também do ponto de vista das complexas relações entre campo e cidade, numa perspectiva de análise dos vínculos sociais que se estabelecem nesses territórios, dada a diversidade de sujeitos, modos de vida e relação com o espaço que elas abrigam.

Destacam-se também, nesse contexto, as tensas relações de conflito existentes no campo, em que notadamente se estabelecem interesses antagônicos, colocando-se de um lado, o povo camponês que luta para preservar suas relações com os seus espaços de vivência e, de outro lado, encontram-se os interesses econômicos que definem o sistema capitalista. Tais aspectos, encontram fundamentação nas publicações anuais do Caderno de Conflitos no Campo Brasil, da Comissão Pastoral da Terra - CPT<sup>15</sup>.

Ainda como subcategoria teórica da Educação do Campo, os estudos sobre o perfil do Educador do Campo, as implicações sobre a formação docente e as complexas demandas que se impõem a esses sujeitos, encontraram sustentação em Arroyo (2000, 2007, 2012) e Gatti (2013/2014 e 2017; 2017a). O panorama da formação docente no Brasil é aqui apresentado pelos documentos da UNESCO (2009 e 2019) Além dos recentes debates acerca da aprovação de uma Base Nacional Comum para a formação de professores à qual vem sendo confrontada pelas organizações que defendem qualidade e a autonomia da formação docente.

Além deste acervo de autores, recorri ainda ao conjunto de possibilidades de produções oferecido nos cursos de Mestrado Profissional, tendo em vista a ausência de materiais de suporte pedagógico destinados ao trabalho com as turmas multisseriadas nas produções brasileiras. Durante o mestrado, dentre as leituras que possibilitaram aproximações com o tema das escolas do campo de turmas multisseriadas, que se constitui categoria teórica central deste processo investigativo, é possível citar a tese de doutorado do Professor Fábio Josué Souza dos Santos, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 2015, cuja investigação se deu em torno das narrativas de memórias das professoras de turmas multisseriadas do Município de Amargosa-BA.

---

<sup>15</sup> A Comissão Pastoral da Terra – CPT é uma organização ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, tendo sua origem vinculada à Igreja Católica. Fundada em 1975, com o objetivo de defender os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, na Amazônia, porém as violações de direitos do povo camponês por todo o Brasil fizeram com que a CPT, estendesse a sua abrangência a diversos estados do país.

O trabalho tornou-se referência imprescindível para esta produção, dada a riqueza de elementos apresentados por Santos (2015), em que traça o panorama de ocorrência das classes multisseriadas no Brasil e no mundo, além de fazer um levantamento acurado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, acerca das pesquisas realizadas com o tema no período compreendido entre 1987 a 2012. Tais abordagens demonstram como as classes multisseriadas se mantiveram como presença insistente na realidade educativa brasileira, apesar da ausência de políticas públicas para garantir sua existência. Destaca-se também o esforço empreendido para que essa forma de organização pedagógica tenha o reconhecimento e a atenção política compatíveis com a sua relevância para a educação dos povos do campo.

Ainda durante o mestrado, a articulação entre ensino pesquisa e extensão foram imprescindíveis para a configuração desta pesquisa, pois à medida em que as leituras, diálogos, construções e desconstruções foram-se moldando no decorrer das aulas com os componentes curriculares, durante o tempo universidade, reverberaram nas atividades do tempo comunidade, transformadas em ações de extensão e, que conseqüentemente, se tornaram elementos para subsidiar a pesquisa.

Cabe aqui pontuar que o PPGEducampo funciona sob o regime da Pedagogia da Alternância, articulando tempos formativos que se complementam: o tempo Universidade e o tempo Comunidade. O primeiro se organiza com os períodos de as aulas, em que são ministrados os componentes curriculares obrigatórios e optativos de cada linha de pesquisa<sup>16</sup>, e o segundo é o período em que são desenvolvidas atividades de pesquisa, extensão, leituras e produções vinculadas ao tempo universidade.

Dessa maneira, na dinâmica do tempo universidade, através das leituras propostas, inicialmente, o aprofundamento teórico acerca da organização do Trabalho Pedagógico se fundamentou em Freitas (2000) e as especificidades do trabalho docente foi analisado sob a ótica de Tardif e Lessard (2014) e Godinho (2019), possibilitando a compreensão de que este se distingue das demais atividades laborais, uma vez que promove os processos de formação e autoformação a partir das interações entre os sujeitos envolvidos.

---

<sup>16</sup> A Área de Concentração deste Curso de Mestrado Profissional é *Educação do Campo* abrangendo 3 (três) linhas de pesquisa (Linha 1 – Formação de Professores e do Campo; Linha 2 – Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação; Linha 3 – Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo) que têm como elemento de unidade o projeto de Educação do Campo delineado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002 e Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril de 2008) e pela Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352, 04/11/2010). Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas

Foi possível, portanto, compreender de maneira mais efetiva as questões que envolvem a docência e, ao mesmo tempo, relacioná-las à complexidade da docência das turmas multisseriadas, que carrega particularidades, se distinguindo das demais experiências docentes. Deste modo, as produções em torno da temática tiveram fundamental importância para a compreensão da própria realidade na qual estava inserida como professora de turma multisseriada, confrontando também com outras realidades, evidenciadas através destas produções.

Assim, os diálogos acerca da temática das escolas do campo de turmas multisseriadas e toda a complexidade de fatores que as permeiam, se constitui categoria teórica deste trabalho e se fundamentam nas produções de Hage (2005; 2015) que apresentam debates em torno da realidade das turmas multisseriadas no Brasil, com um enfoque para as experiências com essa configuração pedagógica na Amazônia Paraense, além de contribuições que ampliam o debate acerca do tema.

A pesquisa de Santos (2015) apresenta relevantes aspectos que caracterizam as turmas multisseriadas, tendo como base as narrativas de professoras que trabalharam com esse tipo de organização pedagógica em diversos períodos, relacionando essas narrativas aos debates teóricos e às políticas de ausência mantidas pelo poder público, tornando-se a escassez uma marca comum entre as diversas realidades onde a multissérie se faz indispensável. As contribuições de Moura e Santos (2012), Moura (2014, 2014a), se empenham em destacar a heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas, suscitando uma práxis pedagógica própria em meio às adversidades, produzindo-se assim, uma “pedagogia das Classes Multisseriadas”.

Os estudos de Parente (2014) apontam a existência de classes multisseriadas em diversos países, sendo que, em alguns deles, a organização pedagógica em multissérie, configura-se uma opção, pois a diversidade é considerada como um fator favorável para enriquecer os processos de aprendizagem. Na mesma direção, o relatório da UNESCO, elaborado por Little (2004), traz as considerações sobre o ensino e aprendizagem em realidades de multissérie em países em desenvolvimento, apontando a necessidade de se implementar ações governamentais que fortaleçam essas experiências, uma vez que se tornam imprescindíveis para a garantia de acesso à educação em diversas realidades.

Em que pese o registro de grande ocorrência de turmas multisseriadas em diversos países do mundo e, sua existência numerosa no Brasil, comprovada nos estudos já mencionados, a produção acadêmica em torno da temática, embora tenha apresentado um

crescente interesse ao longo dos anos, mostra-se ainda insipiente, como se verifica no levantamento realizado por Santos e Souza (2014; 2016) no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, no período compreendido entre 1987 e 2012. Esse estudo detectou, entre outros aspectos, que há uma ausência de pesquisas que evidenciem práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas pelos professores e professoras que atuam em turmas multisseriadas, além de apontar a falta de estudos que se dediquem a discutir e analisar “recursos materiais e didáticos para as classes multisseriadas, incluindo os livros didáticos” (SANTOS E SOUZA, 2014, p. 14)

Reside, portanto, nesta ausência, a relevância da investigação proposta neste trabalho que visa, através dos processos dialógicos com os docentes que atuam nas escolas do campo de turmas multisseriadas, reunir os relatos e a sistematização de práticas cotidianas, (re)inventadas a partir das experiências vivenciadas em cada realidade. Cabe ressaltar que, embora permeada por situações adversas, impostas por um modelo pedagógico alheio às especificidades das turmas, os docentes que atuam nelas, buscam desenvolver experiências significativas para alcançar a aprendizagem das crianças das comunidades camponesas onde as turmas multisseriadas se apresentam como a única alternativa para o acesso à escolarização.

Este processo investigativo, reúne elementos de experiências pedagógicas particulares para elaborar um material didático apropriado à realidade das turmas multisseriadas, articulados às experiências acumuladas por outros docentes nas práticas cotidianas da organização do trabalho pedagógico, do qual são protagonistas invisíveis. Em outras palavras, significa dizer que os acervos experienciais dos docentes das turmas multisseriadas se constituem um patrimônio pedagógico imprescindível para a elaboração de uma política de educação potente, pautada na prática construída cotidianamente nas salas de aula onde se organizam turmas multisseriadas. As experiências protagonizadas nessas realidades necessitam ser evidenciadas, valorizadas e convertidas em saber público, capaz de intervir na conjuntura educacional, com proposições que partem dos sujeitos da experiência.

Desse modo, um dos resultados deste trabalho constitui-se de uma obra pedagógica composta por uma coletânea de quatro sequências didáticas com temas pertinentes à realidade da Educação do Campo, aliando-se aos conhecimentos previstos no currículo. Essa proposta se instala na contramão das ausências anunciadas tanto nos

estudos acerca da temática das turmas multisseriadas, quanto nas experiências de quem desenvolve a docência nestes espaços e avança no sentido de outorgar aos sujeitos da experiência o protagonismo que lhes é próprio.

De certa maneira, as produções internas do Programa oportunizaram a percepção da importância da diversidade de trabalhos finais defendidos no âmbito do Mestrado Profissional, em consonância com as definições da portaria Normativa nº 17 de 2009, do Ministério da Educação, que permite atender às demandas da produção acadêmica, mas avança, admitindo que as pesquisas e as produções resultantes delas, se debruçam sobre a elaboração de trabalhos que ofereçam aos coletivos e sujeitos colaboradores e à sociedade, de modo geral, instrumentos que possam contribuir de forma significativa com os seus processos de organização, portanto, atendendo também às necessidades da coletividade.

Dessa maneira, o relatório técnico defendido por Teixeira (2018), como trabalho final no âmbito do PPGEducampo/UFRB, apontou aspectos relevantes do trabalho docente nas turmas multisseriadas, com foco nas professoras que atuam com essa configuração pedagógica no Município de Mutuípe – BA. O Trabalho revelou a simetria com experiências docentes em classes multisseriadas presentes em diversas realidades, evidenciando, portanto, a ausência das políticas públicas que assegurem aos sujeitos do campo aos quais estas escolas atendem, o direito a ter o acesso à escolarização próxima de suas residências e com garantia de uma educação digna e libertadora.

Além disso, a pesquisa apontou possíveis ações a serem adotadas pelo poder público local, no sentido de minorar as dificuldades enfrentadas no cotidiano destes professores, indicando a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas para as áreas que apresentam maiores descompassos entre a necessidade e a realidade, como a formação continuada para os professores de turmas multisseriadas, melhoramento da estrutura física das escolas, além de proporcionar a segurança, provendo meios para o deslocamento dos sujeitos que trabalham nesses contextos (TEIXEIRA, 2018, p. 171).

Estas indicações revelam-se potentes e passíveis de serem adotadas nas diversas realidades onde se fixam as escolas multisseriadas, visto que as condições de escassez e a manutenção das políticas de ausências são similares. O diálogo com as produções do Programa também trouxe a necessidade de aproximação com o trabalho defendido por Santos (2016), no qual faz a análise da formação de professores que atuam nas classes



multisseriadas, no âmbito dos Programas Escola Ativa e Escola da Terra<sup>17</sup>, sendo o campo empírico da pesquisa, o município de Feira de Santana.

O processo investigativo revelou também as lacunas existentes na formação de professores que atuam nestas turmas, de maneira que as poucas iniciativas desenvolvidas no sentido de proporcionar uma formação capaz de subsidiar as especificidades presentes nas complexas condições com as quais coexistem, foram finalizadas, tendo dado sua contribuição, porém sem conseguir sanar os persistentes entraves que acompanham o trabalho docente nessas escolas.

As orientações iniciais trouxeram as indicações de leituras fundamentais para o aprofundamento teórico acerca da multisseriação, instigando para a percepção das potencialidades presentes nesta forma de organização pedagógica, sem, no entanto, afastar a compreensão de que a ausência das políticas públicas, das quais as escolas do campo de turmas multisseriadas padecem, são responsáveis pelas condições em que são mantidas. O percurso de estudos e as indicações dos encontros de orientação, trouxeram uma perspectiva de interlocução com conceitos que expandem a compreensão sobre a educação em contextos de multisseriação, surgindo a compreensão de que se trata de uma educação para sujeitos considerados invisíveis, menores e, portanto, seus processos educativos podem ser pensados em uma perspectiva inferior.

Assim, a abordagem presente em Santos (2002), trouxe à tona a percepção de que as ausências persistentes no contexto da multissérie, produzem um processo de inferiorização dos sujeitos, rotulando-os como menores. Nesse mesmo caminho, Arroyo (2004; 2014; 2019) chama a atenção para a vida dos sujeitos, cujos processos de exclusão social os colocam em situação de subalternização, de maneira a condená-los a condições de total vulnerabilidade à violência, com raízes que se fincam na desigualdade e na ausência de direitos direcionada a coletivos sociais historicamente invisibilizados. Portanto, a educação dos invisíveis também se constitui uma categoria teórica que permeia este trabalho.

---

<sup>17</sup> A Escola da Terra é um programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo, sendo um dos eixos do Programa Nacional de Educação do Campo, instituído pelo decreto nº 7.352/2010, no qual todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão. No Estado da Bahia, as ações formativas foram assumidas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA.

Cabe ainda relatar nesta introdução que, a dinâmica proporcionada pela alternância do curso, possibilitou o desenvolvimento do Projeto de Extensão<sup>18</sup>, no período entre fevereiro e dezembro de 2019, que garantiu a formação continuada para os professores e professoras que atuam nas Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas do Município de Correntina-BA. Esta ação oportunizou o diálogo com os docentes destas escolas, proporcionando a troca de experiência entre o coletivo de sujeitos envolvidos e garantindo momentos de estudo, planejamento e produção coletiva para subsidiar o trabalho nas diversas realidades.

O processo formativo promovido por este projeto, incentivou a aproximação efetiva entre o grupo de professores e destes com a coordenação pedagógica das turmas multisseriadas que atua na secretaria de Educação, sendo responsável pelo acompanhamento destas escolas. Cabe destacar, também a importância do projeto para o reconhecimento das condições e necessidades com as quais os professores convivem cotidianamente, encontrando nos momentos formativos a oportunidade para dialogar sobre os entraves e apontar caminhos para superar situações de adversidade.

O projeto de extensão que se sustenta no tripé reflexão, formação, ação, oportunizou a interação entre os docentes com seus pares, compartilhando experiências e adversidades vivenciadas em cada contexto, propiciando a busca de soluções coletivas para situações que atingem o conjunto das turmas multisseriadas.

É possível destacar, como um dos avanços deste projeto a elaboração de um instrumento de registro da atividade docente (diário de classe) próprio para as turmas multisseriadas, o qual resultou da reflexão sobre a adoção de recursos e metodologias alheios à realidade das turmas multisseriadas e a necessidade urgente de se empreender esforços para a elaboração de instrumentos condizentes com as singularidades dessa forma de organização pedagógica.

O Conselho Municipal de Educação – CME, ao se manifestar a respeito do Diário de Classe das Turmas Multisseriadas, submetido à análise do colegiado, se posicionou de maneira favorável à adoção deste subsídio, reconhecendo que sua adoção se apresenta como a mais adequada para atender às peculiaridades da multissérie:

---

<sup>18</sup> O Projeto de Extensão intitulado Formação Continuada para Professores que atuam nas Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, registrado na PROEXT/UFRB, realizado com 19 professoras e professores que atuam com a multissérie na Rede Municipal de Correntina.

(...) a proposta de um único diário de classe com capacidade para registro da frequência diária do aluno, da matéria lecionada, dos resultados das avaliações e de demais observações pertinentes ao desempenho estudantil que contempla vários anos, parece ser muito mais adequada e condizente com a realidade do que a existência de um diário por ano. (CORRENTINA, 2020)

Ao levar ao debate a adoção de um instrumento que atenda as singularidades das classes multisseriadas, o coletivo de docentes que atuam com a realidade multisseriada no Município de Correntina, coloca em evidência o seu protagonismo e a sua condição de intervir de forma propositiva na estrutura política e pedagógica da Educação e avança no sentido de provocar que um órgão deliberativo se posicione em relação à realidade vivenciada nas escolas multisseriadas e se manifeste no sentido de recomendar à Secretaria Municipal de Educação o empenho para normatizar a Educação do Campo, ainda ausente como modalidade específica na política educacional do Município, algo que urge no cenário educacional local, dada a sua característica rural, tendo, contraditoriamente a ausência de políticas de organização voltadas para a realidade das escolas do campo..

É oportuno acrescentar que ao receber para análise a PROPOSTA DO DIÁRIO DE CLASSE DAS TURMAS MULTISSERIADAS, o Conselho Municipal de Educação há grande responsabilidade desse colegiado em promover o debate acerca da normatização da modalidade Educação do Campo no município, de modo a abranger essa especificidade que são as Classes de Turmas Multisseriadas e, ao mesmo tempo recomenda à Secretaria Municipal de Educação a adoção de processos de formação continuada específicos para as Escolas de Classes de Turmas Multisseriadas e para as demais escolas do campo alinhadas às especificidades, necessidades e perspectivas das respectivas comunidades escolares e baseados nos princípios dessa importante modalidade de ensino. (CORRENTINA, 2020)

Há que se considerar a relevância deste movimento produzido pela oportunidade formativa que o projeto de extensão representou para o contexto das turmas multisseriadas no Município de Correntina. Ao emergir do silêncio, os sujeitos que dinamizam os espaços da multissérie, promovem a intervenção no cenário da política de Educação e reivindicam que a gestão a repense e direcione ações que atendam às necessidades específicas da realidade da educação nestes contextos. Não se trata somente de um processo formativo para a transformação da práxis pedagógica. É também e, além disso uma ação que desencadeia a intervenção na realidade política da Educação. Reside aí a importância de colocar em realce as experiências docentes protagonizadas no interior

das salas de aula, convertendo o saber da experiência produzido cotidianamente em saber pedagógico público.

De forma síncrona, ao andamento do projeto, o aprofundamento com as leituras e diálogos ocorridos ao longo do mestrado, além dos constantes direcionamentos apontados nas orientações, possibilitaram compreender a necessidade de definir o tipo de material didático a ser desenvolvido, as condições e limitações para a execução desta proposta e ainda o tempo necessário para a produção do mesmo.

Porém, as veredas da produção se definiram de forma mais precisa, a partir da avaliação cuidadosa da banca de qualificação, que sinalizou possibilidades para a continuidade da pesquisa e o trabalho final, como também revelou o interesse pelo resultado anunciado desde o início, dado o caráter inédito da produção a que se propôs esse processo investigativo.

Dessa maneira, a opção por elaborar uma *coletânea de sequências didáticas*, reunidas em uma obra pedagógica apropriada ao trabalho docente nas realidades organizadas sob o formato em multissérie, foi construída ao longo deste processo investigativo e emerge das percepções que surgiram a partir da minha experiência docente com as turmas multisseriadas na Rede Municipal de Ensino de Correntina e, potencializadas pelos diálogos tecidos com outros professores que atuam com essa realidade, chegando à seguintes conclusões: 1) a ausência de material didático apropriado à realidade multisseriada se constitui um entrave à prática pedagógica, relegando aos professores a responsabilidade de prover meios para realizar o trabalho pedagógico e alcançar os objetivos de aprendizagem e a plena formação dos estudantes, definidos para cada fase do ensino; 2) os professores planejam, elaboram e desenvolvem atividades significativas, (re)inventadas a partir da realidade na qual estão inseridos, sem, no entanto, essas experiências serem reconhecidas, valorizadas e difundidas; 3) no contexto das turmas multisseriadas em que a heterogeneidade é um elemento que caracteriza a organização pedagógica, reforça-se a necessidade de se trabalhar de maneira que as diversas necessidades sejam contempladas pelo planejamento das atividades do professor em sincronia com a dinâmica da turma.

Tendo em vista esse cenário de adversidades, a presente investigação se desenvolveu, conduzida pelos seguintes objetivos: elaborar, de forma colaborativa com docentes que atuam com a multissérie, uma obra pedagógica composta por uma coletânea de sequências didáticas, apropriadas ao trabalho pedagógico com as turmas

multisseriadas; reunir os relatos e a sistematização de práticas cotidianas, (re)inventadas a partir das experiências vivenciadas na realidade das turmas multisseriadas; valorizar e difundir as experiências docentes que se desenvolvem no cotidiano do trabalho pedagógico com as turmas multisseriadas. Diante dos desafios da pesquisa construída em tempos de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 e da necessidade de redirecionar alguns caminhos, busquei, nas inspirações da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, as possibilidades para o prosseguimento com as proposições deste trabalho.

Desse modo, a construção de uma obra pedagógica elaborada com e para a realidade das turmas multisseriadas está carregada pelas marcas do saber da experiência de quem dinamiza esses espaços e constrói, cotidianamente, acervos que se constituem um importante patrimônio para a educação.

A sequência didática, definida por Zabala (1998, p. 18) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, se configura uma alternativa capaz de contemplar as especificidades existentes em tais contextos de modo a aliar as necessidades específicas da organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, articulando as orientações da política curricular nacional, definidas pelo currículo local em consonância com a BNCC, com as referências e princípios pedagógicos da Educação do Campo (BRASIL, 2004; CALDART, 2005).

É importante frisar que a nova normatização curricular do país mantém a invisibilidade das turmas multisseriadas, consolidada historicamente nas políticas de educação, reforçando a necessidade de operar nesta lacuna em um momento em que as redes de ensino estão se movimentando para consolidar as adequações curriculares apontadas pela Base.

Assim sendo, com a proposta ainda em construção, a produção do material didático teve uma primeira experiência com a estruturação de um Roteiro para Elaboração de Sequência Didática, que subsidiou também o processo formativo e o planejamento pedagógico dos professores e professoras das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas da Rede Municipal de Correntina-BA, ocorrido durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão mencionado anteriormente. Buscamos com esta experiência, contemplar realidades nas quais estão inseridas as turmas, sem, no entanto,

limitar a autonomia de cada professora e professor. Esta dinâmica propõe que o planejamento pedagógico para o trabalho com as turmas seja capaz de transgredir as imposições do modelo seriado que não leva em consideração a heterogeneidade presente na multissérie e (re)inventar o *modus* pedagógico da multissérie.

Diante da perspectiva de pesquisa apresentada, até aqui, cabe delinear, brevemente nestas notas introdutórias, os caminhos metodológicos que direcionam o presente trabalho. Este processo investigativo está ancorado nos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação, pois os estudiosos que se propõem a esse tipo de investigação, segundo Psathas (1973) *apud* Bogdan e Biklen (1994), buscam privilegiar, nas contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa, suas experiências e o modo como as interpretam e as estruturam em suas vivências cotidianas.

Nessa direção e, tendo em vista a perspectiva de construção na qual se pretende dar a lume as experiências construídas por professoras e professores no cotidiano das turmas multisseriadas, a opção metodológica que sustenta este trabalho, associa-se à perspectiva da pesquisa (Auto)biográfica, com inspirações na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, (SUÁREZ, 2005, 2007, 2011, 2016 e 2017). Tal metodologia se propõe a realçar a importância das dinâmicas que são desenvolvidas no interior das escolas, cujos sujeitos envolvidos protagonizam experiências potentes capazes de direcionar os rumos das políticas educacionais em suas redes (SUAREZ, 2017).

Instigada pelas inquietações geradas pelas experiências particulares com a multissérie, as quais direcionam também este trabalho investigativo, emergiram questões que foram condutoras e problematizadoras desta pesquisa. Não é a intenção deste trabalho, porém, que as questões levantadas sejam todas esgotadas e as indagações todas respondidas. Tenho a compreensão de que os caminhos conduzidos pela investigação, podem, inclusive, suscitar outras interrogações. Dessa maneira, a pesquisa foi conduzida, pelo fio da seguinte questão: De que forma as experiências pedagógicas de professoras/professores das turmas multisseriadas podem ser registradas, sistematizadas, documentadas e se tornarem proposições para se pensar a elaboração do currículo, de processos metodológicos e avaliativos nessas turmas?

Como a centralidade desta pesquisa se sustenta na atuação potente de professoras e professores no cenário educativo da multissérie, a recolha de dados se deu por meio das narrativas docentes compartilhadas por seis (6) professoras colaboradoras da pesquisa, as

quais possuem experiências distintas com as turmas multisseriadas. As narrativas escritas e verbais, socializadas através de recursos de conversa on-line e reuniões virtuais ocorridas pela plataforma *google meet*, possibilitaram a socialização, a escuta e a reflexão acerca das experiências pessoais e coletivas.

O caráter interativo e dialógico da metodologia não foi desprezado em função do cenário de necessário distanciamento social, imposto pela pandemia. No entanto, outras formas de interação, mediados pela comunicação via rede mundial de computadores, foram adotadas para garantir a continuidade da investigação. E, nesse sentido a dinâmica possibilitada pela Documentação Narrativa, conciliou-se às condições da conjuntura vivenciada no período de pandemia e, oferecendo condições para o diálogo e, conseqüentemente para a condução deste trabalho investigativo, uma vez que este dispositivo possibilita, em seu processo de recolha de dados, lançar mão da produção de materiais gráficos e virtuais, elaborados especificamente com o intuito de orientar teórica e metodologicamente o processo de documentação das experiências por dos participantes. (SUÁREZ, 2017, p. 48).

O trabalho investigativo conduzido com as inspirações na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas adota uma dinâmica na qual os dados se fazem presente em todo o processo de diálogo construtivo e reflexivo das narrativas, desse modo,

O processo de análise ocorre, intrinsecamente, a um movimento colaborativo e reflexivo. Não existe uma análise específica das narrativas documentadas, mas um registro da experiência na condução da formação e da produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, ao tempo em que se reconstrói a experiência do pesquisador. (OLIVEIRA, 2019, p. 45)

Isso porque a Documentação Narrativa objetiva dispor de tempos, espaços e esforços para que os docentes que participam desta dinâmica, ao escrever, ler, conversar e pensar com seus pares a respeito dos relatos de experiências, podem mostrar, refletir e debater sobre o que lhes ocorre na escola, na formação e em seu desenvolvimento profissional (SUÁREZ, 2011)

Desta forma a produção oportunizada por e este processo investigativo, elege o coletivo de docentes e experiências pedagógicas protagonizadas nas escolas do campo de turmas multisseriadas da Rede Municipal de Ensino de Correntina, por ser o meu território de atuação e este ser um universo de pesquisa que, em diversos aspectos, dialoga

com o conjunto das experiências de turmas multisseriadas espalhadas pelas diversas realidades do Brasil. Aspira-se que o produto final resultante desta pesquisa tenha alcance abrangente com acesso democratizado a todas aquelas e aqueles que se (re)inventam pelas veredas cotidianas e desafiadoras das turmas multisseriadas.

Assim, a palavra narrada das professoras das turmas multisseriadas do Município de Correntina se constitui um patrimônio que revela os acervos pedagógicos construídos no cotidiano da docência e apontam possibilidades para a afirmação de uma pedagogia autêntica forjada nesses contextos. Desse modo, proponho uma imersão direcionada pela compreensão que apresento nos conceitos que compõem o seu título desta pesquisa.

*Protagonismo docente* é concebido, neste trabalho, a partir dos modos particulares que os docentes criam e recriam a organização do trabalho pedagógico nas turmas organizadas em multisséries, elaborando e desenvolvendo metodologias, experiências e jeitos próprios de assegurar a aprendizagem dos estudantes. Tais modos de conduzir e organizar o trabalho no cotidiano, apesar de resultar em experiências, muitas vezes exitosas, em geral encontram-se invisíveis. Portanto, este trabalho intenciona evidenciar a relevância deste protagonismo para a existência das classes multisseriadas na educação das crianças do campo.

*Patrimônio pedagógico* se constitui como uma concepção primordial neste estudo, visto que, adota a compreensão de que existe um conjunto de experiências construídas cotidianamente nas turmas multisseriadas que produzem um acervo genuíno, os *acervos experienciais*, capazes de subsidiar a práxis pedagógica em ambientes em condições similares, apresentando condições de avançar para intervir nas políticas de educação, fazendo emergir do silenciamento, a pedagogia das classes multisseriadas.

Passo a apresentar, aqui, a organização geral deste relatório de pesquisa, que está estruturado em capítulos, os quais se subdividem em sessões, de acordo com as discussões que se desenvolvem ao longo do trabalho e dão sustentação ao objeto deste estudo. A introdução apresenta uma breve discussão acerca das condições de existência das turmas multisseriadas, articulando o debate com as minhas experiências de vida, formação e profissão, que me trazem a este lugar de problematizar e construir uma obra pedagógica para contribuir com a (re)invenção das escolas do campo de turmas multisseriadas. Além disso, nas notas introdutórias, primo por apresentar as categorias teóricas, os objetivos, questões de pesquisa e a metodologia que conduzem esta investigação.



No primeiro capítulo, intitulado: *Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas: dimensões teóricas, legais e experienciais*, anuncio uma imersão no contexto caracterizado pela organização pedagógica em multissérie, entrelaçando as singularidades da minha experiência docente nesse espaço para localizá-lo teórica e espacialmente no conjunto amplo da Educação do Campo. Desse modo, a partir dos conceitos de campo, campesinato e as nuances que os compõem, busco apresentar brevemente, o espaço e os sujeitos da experiência pedagógica que dão forma a esta investigação.

O segundo capítulo: *Notas Metodológicas: abrição de portas: entradas, permanências e saídas*, se destina à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que conduzem esta investigação. A partir da minha narrativa (Auto)biográfica, vou delineando os meandros da pesquisa, que assume uma perspectiva narrativa, aliando as minhas experiências particulares às das seis professoras que colaboram com esta investigação e anuncia o patrimônio produzido no interior das turmas multisseriadas que guarda acervos experienciais capazes de se converterem em saber público a ser democratizado. Neste capítulo apresento a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o dispositivo que direciona a construção de sequências didáticas através da conversão das experiências docentes em saber público sistematizado. Para isso, descrevo o lócus da pesquisa, as etapas de construção das narrativas e os processos de metamorfose para chegar à obra pedagógica das/para as turmas multisseriadas.

No terceiro capítulo, com o título: *Vozes Docentes: a palavra narrada como patrimônio pedagógico das escolas do campo de turmas multisseriadas*, o lugar de destaque é dado para as vozes docentes que narram suas histórias de vida permeadas pelas experiências de formação e profissão e são compreendidas, nesse trabalho, como autoridades do saber pedagógico singular, o que as credencia para avaliar a obra pedagógica apresentada como produto final deste processo investigativo. Este capítulo é composto pelas narrativas compartilhadas pelas professoras no decorrer do Projeto de Extensão: *Experiência docente como patrimônio pedagógico: contribuições para a elaboração de sequências didáticas para as turmas multisseriadas* e por breves considerações a respeito das narrativas.

No quarto capítulo, intitulado: *Produto final: do chão da experiência brotam possibilidades*, apresento a obra pedagógica que resulta do processo investigativo em tela. Esta obra é composta por quatro sequências didáticas, elaboradas a partir da minha

experiência particular com o trabalho docente nas turmas multisseriadas, potencializada pelas experiências narradas pelas professoras que vivenciam o cotidiano da multissérie. Ainda neste capítulo, as professoras, como autoridades do saber pedagógico, protagonizam a avaliação das sequências didáticas apresentadas como possibilidades para subsidiar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, emitindo seus pareceres, a partir da análise circunstanciada das sequências didáticas, compartilhando suas impressões acerca das possibilidades de trabalhar com este instrumento nas realidades permeadas pelas singularidades da multissérie.

Por fim, na sessão intitulada: *A título de Conclusão: do espanto à (re)invenção, lançamos as sementes*, teço considerações em tom conclusivo, acerca deste processo investigativo, compreendendo e desejando que ele se estenda por outras veredas, pois carrego o sentimento de que ele aponta para possibilidades de (re)invenção das escolas do campo de turmas multisseriadas.

**I. ESCOLAS DO CAMPO DE TURMAS  
MULTISSERIADAS:  
dimensões teóricas, legais e experienciais**

---

Início os escritos desse capítulo ousando afirmar que de todas as experiências profissionais que me construíram até aqui, esta com as turmas multisseriadas, é, sem dúvida, a que me trouxe maiores inquietações e, portanto, maiores possibilidades. Abro aqui um parêntese para fazer confissões autobiográficas sobre a minha inserção como docente no lugar de onde falo neste trabalho.

Ao iniciar o trabalho docente com aquela realidade, uma das situações que me causaram maior impacto foi o fato de que parte dos alunos que compunham a turma, em especial os que estavam no 3º ano do Ensino Fundamental, sequer reconhecia as letras do próprio nome ou sabia escrevê-lo corretamente, o que não significa, aliás, que não carregassem tantos outros saberes. No entanto, para o contexto escolar, aquela era uma habilidade que já deveria ter sido alcançada. Descobri isso, não porque iniciei o trabalho pelo nome dos alunos. Descobri porque iniciei o trabalho obedecendo às orientações da Secretaria de Educação, que disponibilizou o material de apoio unificado para toda a rede, organizados por anos/séries, com horário das aulas semanais e a carga horária de cada componente curricular, como é comum se fazer para as turmas multisseriadas. Nessa ocasião, o trabalhava com uma turma composta por estudantes do 2º, 3º e 4º ano juntos, situação que me demandava, assim como aos outros professores de realidades semelhantes, um acúmulo de diários, fichas, planejamentos, registros e livros didáticos que se multiplicam pelos anos que estão presentes na turma (HAGE,2005)

Comecei, então, a perceber que havia uma distância entre o que eu ensinava e como os alunos recebiam. Aliás, parecia haver obstáculos intransponíveis nessa relação e era necessário mudar o rumo do trabalho para conseguir alcançar avanços significativos para a aprendizagem dos alunos e para o meu trabalho docente. Eu reconhecia a urgência de mudar aquela situação, mas não sabia como fazê-lo, pois as referências pedagógicas que tinha vivenciado até então se distanciavam daquela realidade e, por isso não enxergava modos de inseri-las naquele contexto. Tais constatações emergem de um exercício reflexivo, sobretudo do meu trabalho docente, que se encontrava a todo tempo posto em avaliação, visto que, no meu entendimento, havia um parâmetro comparativo que deveria ser alcançado, no entanto sem as condições semelhantes. Sobre esse aspecto, valho-me das pontuações de Nóvoa (2007, p. 12) que alerta para a existência de um paradoxo entre “a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas”.

À medida que fui familiarizando com aquela configuração pedagógica, fui também empreendendo diversas tentativas em busca de avanços para a aprendizagem naquele cenário desafiador. As metodologias que busquei implementar perpassaram por vários “modelos” comuns na multissérie: divisão dos alunos por grupos de acordo com o ano escolar; divisão do quadro, com registro de atividades diferentes para cada grupo; trabalhos por grupos de alunos de anos diferentes; alunos de anos mais adiantados ensinando as atividades para os de anos anteriores. Enfim, diante de tantas possibilidades e tentativas me deparei com algumas mais eficazes para o ensino e outras que apresentaram menor êxito, sobretudo aquelas com maior ênfase na reprodução do modelo seriado.

Quanto organização do trabalho pedagógico nas escolas com classes multisseriadas, Nunes e Santos (2021, p. 36) defendem que esta precisa ser uma “construção social, histórica e interdisciplinar. Pensar no global sem desprezar o local. Que os processos avaliativos sejam diagnósticos e formativos.” Esta visão de organização do trabalho pedagógico que reconhece a existência de uma *pedagogia das classes multisseriadas*, em geral, está distante da compreensão dos professores que passam a atuar nestes espaços, em virtude da ausência de diversos fatores que se associem a este entendimento, dentre os quais é possível destacar a formação inicial e continuada adequadas à realidade da multissérie e também de um conjunto de condições pedagógicas construídas para atender a essas singularidades.

É bom esclarecer que parte das minhas referências de educação escolar foi construída nas experiências com turmas seriadas, e a desconstrução desse modelo não se dá de maneira repentina. Todavia, o próprio ambiente, os alunos e os desafios diários foram desnudando os caminhos de possibilidades outras para lidar com aquela realidade. Os investimentos em metodologias que privilegiavam as atividades coletivas passaram a ser mais frequentes e apresentavam resultados mais satisfatórios, pois possibilitavam o envolvimento de toda a turma em situações de aprendizagem.

Quanto aos estudantes cuja aprendizagem demandava mais atenção para possibilitar que alcançassem as aprendizagens necessárias definidas para o seu ciclo de ensino, a alternativa encontrada demandou, inicialmente uma avaliação dos níveis de apropriação da escrita, com base nos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), através de atividades indicadas para subsidiar essa análise. O resultado da avaliação, forneceu as informações necessárias para que eu

pudesse apresentar às famílias dos estudantes e justificar a necessidade da adoção de metodologias que possibilitassem a apropriação do sistema escrito com atividades apropriadas às suas necessidades.

Um fator que merece destaque nesse processo foi a participação das famílias na definição do processo pedagógico para atender às necessidades das crianças, a partir da compreensão das condições que foram apresentadas. Esse episódio demarcou a aproximação e envolvimento das famílias com a dinâmica escolar, pois naquela situação elas estavam colaborando com as escolhas pedagógicas que seriam adotadas para avançar no processo de aprendizagem das crianças da turma.

Esta passagem que demarca a minha inserção no espaço da multissérie, assume um caráter singular para o percurso de aprendizagens que fui construindo neste ambiente. Trata-se da entrada em um contexto desafiador e, por isso, carregado de possibilidades as quais me trazem para a necessidade de aprofundamento teórico, metodológico e experiencial.

Neste capítulo, lançando mão de aportes conexos ao objeto de estudo deste trabalho, apresento as opções teóricas que fundamentam o presente trabalho, considerando as categorias que transversalizam a pesquisa. Desse modo, discuto questões relacionadas às escolas do campo sob a organização pedagógica da multissérie, com destaque para o modo como se caracterizam e se conformam no conjunto do sistema educacional de ensino. Para isso, busco no diálogo com produções de autores que tem se debruçado em evidenciar aspectos diversos que compõem essa forma de arranjo escolar, centrando, principalmente nos aspectos da organização do trabalho pedagógico e da docência nesses espaços.

Como mencionei anteriormente, a minha experiência docente e formativa se constitui a partir da inserção em espaços e momentos diversos que integram a escola e a educação *do* e *no* campo. Por isso, ao abordar a temática de estudo desta pesquisa, me debruço sobre construções teóricas e vivenciais tecidas ao longo da minha trajetória. Há, nessa pesquisa, um compromisso militante, que resulta de múltiplos percursos na educação e, portanto, as abordagens inseridas aqui, revelam opções que partem do pertencimento a este contexto, entrelaçadas às inquietações que se delineiam em um exercício teórico-reflexivo tecido ao longo deste trabalho.

Cabe, de antemão, localizar, teórica e espacialmente a discussão que se estenderá ao longo deste capítulo, fazendo-se necessário delinear o lugar da experiência educativa

para a qual a atenção se volta. A opção tomada para situar esse lugar, será da utilização da expressão *Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas*, embora outras nomenclaturas sejam utilizadas para se referir às escolas/turmas com esta configuração pedagógicas, como Classes multisseriadas, Escolas unidocentes, escolas menores ou turmas mistas e, mais recentemente, turmas e escolas multianos<sup>19</sup>. Tal opção se acentua em pressupostos de afirmação da identidade, uma vez que, estas escolas estão, em sua maioria, localizadas no campo. Embora haja casos, em que escolas da cidade, por fatores diversos e, provisoriamente, organizem turmas tendo estudantes de idades, níveis de aprendizagem e ano escolar diferentes em uma mesma sala, sob a regência de um ou dois professores, a presença maior entre as escolas de turmas multisseriadas está no campo, e este trabalho se debruça sobre o estudo destas escolas/turmas e as especificidades do trabalho docente nestes espaços.

Para operar com a singularidade das turmas multisseriadas, neste processo investigativo, reconhecemos que esta é uma forma de organização pedagógica que se insere no contexto amplo da educação do campo. Nesta perspectiva, faz-se necessário compreender que o campo abrange uma pluralidade de ambientes e de sujeitos, que o configuram enquanto espaço dinâmico e diverso, que requer, dos processos de educação dos sujeitos camponeses, uma variedade de formatos que sejam capazes de contemplar a pluralidade existente nos contextos que o constituem.

Desta maneira, conceber a escola do campo, fundada nos princípios da construção de uma educação imbricada na realidade (MOLINA e SÁ, 2012, p.329), sugere considerar que esta escola se opõe à proposição de um parâmetro único como o ideal a ser seguido. Este aspecto, alimenta a compreensão de que as especificidades do modo de vida camponês, deve figurar enquanto elemento pedagógico potencializador dos processos educativos, tornando-se parte importante do debate em torno da Educação, de modo a contribuir para a afirmação da identidade da escola do campo. Nesta perspectiva, as diversas experiências pedagógicas existentes nas escolas do campo reforçam a concepção de que os sujeitos e suas peculiaridades devem fornecer as bases para a adoção dos

---

<sup>19</sup>A Lei nº 11.274, promulgada em 06 de fevereiro de 2006, estabelece a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, sendo a organização curricular fixada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, modificou também a terminologia *série*, substituída por *ano*. Desse modo, as turmas organizadas em multisséries, passaram a ser chamadas, em algumas realidades, de multianos.

formatos pedagógicos que sejam capazes de atender às necessidades de formação em cada realidade.

Em face das diversas formas de organização pedagógica existentes no conjunto das escolas do campo, podemos elencar alguns exemplos cujos processos educativos específicos, podem demarcar a diversidade pedagógica existente neste contexto: as escolas indígenas, escolas quilombolas, as Escolas Família Agrícola, as escolas dos acampamentos e dos assentamentos da Reforma Agrária, as escolas itinerantes, as escolas multisseriadas, são exemplos que podem ilustrar o quanto a escola do campo está marcada pela pluralidade, tanto de sujeitos, quanto de processos pedagógicos.

Reconhecendo, portanto, que a diversidade é um fator que potencializa as escolas do campo, nesta pesquisa, concentramos a atenção de modo particular para as escolas de turmas multisseriadas, por serem estas uma forma de organização pedagógica com uma expressiva presença no campo brasileiro, apesar do pouco reconhecimento da sua importância no conjunto das escolas do campo e dentre as diversas formas de organização pedagógica.

### **1.1 Campo: território, lutas e identidade**

Ao adotar, neste processo investigativo, o conceito de *Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas*, assumo a perspectiva de que estas estão inseridas em um território: *o campo*, reconhecido aqui enquanto território de vida e produção da existência dos sujeitos camponeses. Assumo também a compreensão de que a existência de escolas no campo, resulta de uma longa trajetória marcada pelas negligências políticas, lutas e resistências dos camponeses para a efetivação dos seus direitos. Configuram-se, nesta perspectiva, tanto o campo, quanto as escolas do campo, territórios em disputa.

Busco, portanto, através de uma breve imersão teórico-conceitual nas categorias campo, campesinato e escolas do campo, delinear características do espaço e dos sujeitos das experiências pedagógicas nas turmas multisseriadas, considerando que estas compõem o conjunto da Educação do Campo.

Desse modo, o campo, enquanto uma categoria de análise, pode ser compreendido a partir de uma definição capaz de extrapolar o sentido que o fez figurar, historicamente, como uma representação antagônica do espaço geográfico da cidade. Ao fazê-lo desta



maneira, reduz-se a sua diversidade de sentidos a condições que lhe foram atribuídas, demarcando-o como o lugar do atraso, da ausência de desenvolvimento, da falta de tecnologia, da carência de perspectivas de avanço.

Tais concepções afastam a possibilidade de compreensão do campo como um espaço abrangente e diverso, provido de condições de vida com dignidade, dadas todas as configurações que ele representa. Abrange “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2001). A diversidade do campo, também envolve a diversidade de sujeitos que vivem e produzem a sua existência nele, marcada pela pluralidade de formas de produção, de uso de tecnologias, de manifestações religiosas e culturais, de compartilhamento de saberes, de vocabulários e de tantos outros elementos que podem defini-los, sem buscar, no entanto, generalizá-los.

Recorrendo ao debate geográfico, encontramos a definição de campo vinculado ao conceito de cidade, como dois elementos complementares de um espaço, estando presente também, de forma interligada os conceitos de rural e urbano, que compõe um sentido referente às relações que se constroem nestes espaços (BIAZZO, 2008, p. 144) e forjam, de certo modo, as identidades locais do campesinato, categoria social que será conceitualizada mais adiante.

Deste modo, os sujeitos que habitam o campo e constroem nele sua existência, tem a identidade relacionada, em muitas situações, à vivência em determinados espaços e ao desenvolvimento de atividades econômicas ligados à terra e à natureza. Desta característica, podemos elencar diversos grupos camponeses, que são nomeados a partir da relação com a realidade de campo onde vivem (WELCH; SILVA, 2012), tais como: posseiros, assentados, remanescentes de quilombos, parceiros, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terras, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, assalariados, escravos, ribeirinhos, atingidos por barragens, pescadores, garimpeiros, extrativistas, comunidades de fundo e fecho de pasto, geraizeiros, caatingueiros, sertanejos, grupos indígenas, dentre tantos outros, “cuja denominação, muitas vezes, refere-se aos ecossistemas de origem ou a algum recurso neles abrigado e que é estratégico para a sobrevivência do povo do lugar” (SILVA, 2012, p. 731).

Estes grupos que vivem e dinamizam o campo, compõem o campesinato, categoria social, definida por Fernandes (2015), como um dos conceitos que está entre os

mais difíceis de explicar, dada a complexidade e a diversidade de relações que tecem nos diferentes territórios. Para ele,

O campesinato só pode ser compreendido em um processo multidimensional, ou seja, na interação de todas as dimensões do desenvolvimento humano: política, econômica, social, natural e cultural. O trabalho na terra e a produção de alimentos são relações principais que identificam os diferentes tipos de campesinato em qualquer parte do mundo (FERNANDES, 2015, s/p.)

Embora existam características comuns que possam aproximar os diversos grupos que compõem o campesinato, torna-se imprescindível compreendê-lo em sua diversidade, como fica expresso na abordagem de Fernandes. Na mesma direção deste pensamento, porém buscando uma definição que possa representar a abrangência desta categoria, encontramos a possibilidade de entender o campesinato a partir das relações que estabelecem com a terra e com seus coletivos.

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, o contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (...) (COSTA E CARVALHO, 2012, p. 113)

Fica evidente, portanto, que o campesinato é uma categoria, cuja existência está relacionada aos seus territórios, onde tecem as relações e constroem uma identidade, caracterizada pelo pertencimento e as condições objetivas da vida no campo, imbricadas na subjetividade que constituem o vínculo dos sujeitos com o território. configura-se assim, a partir das dinâmicas que conformam os sujeitos e o território, o que Fernandes (2012) define enquanto território camponês.

Desse modo, a compreensão que embasa o conceito de território camponês perpassa pelo reconhecimento da relação de reciprocidade na construção da identidade dos sujeitos a partir das interações objetivas e subjetivas com o campo. Buscamos, portanto, nas construções epistemológicas da Geografia, as bases para compreender a definição de território e, de igual modo, assimilar o efeito das dinâmicas que o constituem.

A partir do diálogo teórico com autores do campo da Geografia, encontramos a necessária abordagem de Milton Santos, na qual se faz presente a definição de espaço e território, estabelecendo as diferenças conceituais entre eles.

A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais. (SANTOS, 2006, p. 38)

Na mesma direção, encontramos em Raffestin (1993), a reflexão acerca da necessidade de se demarcar a devida distinção entre os conceitos de espaço e território, de modo que se possa garantir a compreensão do sentido que cada um guarda. Nesse aspecto, elucida que “o espaço é anterior ao território” (p.143) e, por sua vez, o território é formado a partir do espaço, sendo que a ação dos sujeitos se torna condição essencial para a constituição de um território.

Corroborando com essa perspectiva, Fernandes (2006), aponta que a definição de território, precisa ser entendida a partir de um conjunto conceitual amplo, o qual toma o espaço geográfico como unidade mais abrangente que comporta diversas dimensões, constituídas enquanto fragmentos deste espaço, dentre os quais, o território figura enquanto uma porção que está contida no espaço geográfico, sendo uma de suas formas, dentre outras que o configuram. O Território, portanto, é formado “no espaço geográfico, a partir de diferentes relações sociais” (FERNANDES, 2006, p. 33).

Desta maneira, compreendemos que a ação dos sujeitos se constitui um elemento essencial para a conformação dos territórios, em uma relação de mutualidade presente entre sujeito-território e território-sujeito. Este pressuposto possibilita uma perspectiva de ampliação do olhar para a compreensão dos processos de construção da identidade camponesa, possibilitando entendê-la de maneira multidimensional, partindo da compreensão de sua territorialidade (FERNANDES, 2009), cuja constituição se dá dentro das representações que se constroem a partir dos tipos de uso dos territórios.

Com efeito, a relação de vida e de produção da existência no campo, portanto, relação social, produz o sujeito camponês, que, ao firmar-se como tal, constrói a sua identidade e, por sua vez, define a identidade do seu território. O território camponês (FERNANDES, 2012), portanto, pode ser compreendido como produtor e, em igual medida, como produto do sujeito camponês, dada a relação de reciprocidade presente nesta construção. Cabe, pontuar, ainda, que, tanto os sujeitos, quanto o território camponês, não devem ser compreendidos de maneira generalizada, simplista, com a

atribuição de estereótipos, uma vez que a pluralidade se constitui um elemento que os caracteriza. Caracterizado pela pluralidade de configurações, de sujeitos e de relações, o conflito também permeia a constituição do território camponês, enquanto um elemento de permanente presença que atravessou os diversos períodos da história do Brasil (WELCH, 2012).

Buscamos, nesse ponto, uma definição a respeito do fenômeno conflito, uma vez que se tornou uma característica das relações existentes no campo. Para isso, o conceito desenvolvido pela Sociologia permite uma aproximação para compreender o permanente estado em que se encontra o campo brasileiro, assentando-se na perspectiva de que o elemento principal para a manutenção desta situação está condicionado pela “cobiça por poder e riqueza, as desigualdades sociais e as tentativas de obter status...” (GIDDENS e SUTTON, 2017). Assim, é possível encontrar uma definição capaz de explicar o motivo central que coloca o campo e seus sujeitos no foco de um estado contínuo de conflitos.

De modo específico, a Comissão Pastoral da Terra, organização ligada à ação social da Igreja Católica, atua no sentido de colaborar com as ações de interesses coletivos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, acompanhando, assessorando e registrando, desde 1975 os conflitos no campo e a violência contra as populações camponesas no Brasil relacionados às disputas pela terra, água, território e direitos. Para fins de definição, a CPT classifica como conflito:

as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção. Estes conflitos acontecem entre classes sociais, entre os trabalhadores ou por causa da ausência ou má gestão de políticas públicas. (CPT, 2019, p. 14)

A partir de 1985, esta organização passou a publicar, anualmente um caderno com os conflitos registrados no campo no Brasil, que se relacionam, em sua maioria, aos processos de disputas em que de um lado encontram-se os povos do campo, que lutam para assegurar a sua permanência no espaço de produção da sua existência, de forma equilibrada com o ambiente; de outro lado, encontram-se os representantes dos interesses do capitalismo, que assumiu diversas configurações ao longo da história do Brasil, desde o período colonial, até os dias atuais sob as formas predatórias da agricultura e pecuária em larga escala, denominada, de forma mais recente, de agronegócio (LEITE E

MEDEIROS, 2012), cujos pilares estão fundados na grilagem<sup>20</sup> de terras, destruição dos recursos naturais, violência contra as populações camponesas, trabalho escravo<sup>21</sup>, uso nocivo e indiscriminado de agrotóxicos.

O registro de tais fatores, para designar a condição permanente de conflitos que se instalam sobre o campo, oferece uma ideia da variedade de situações que ameaçam a vida e a existência do povo camponês. Segundo o documento *Conflitos no Campo 2019*, da Comissão Pastoral da Terra, houve um aumento no número de conflitos nos últimos dez anos. Em contrapartida, houve uma diminuição significativa nas ações de ocupação de terras improdutivas, pelos trabalhadores, tendo como finalidade a distribuição das terras para a efetivação da Reforma Agrária.

Cabe pontuar, portanto, que a diminuição do avanço da luta pela Reforma Agrária, não representa a diminuição da resistência das populações camponesas para garantir a sua permanência na terra, com a defesa dos recursos naturais e seus modos de relação com o ambiente. A resistência das populações configura um permanente enfrentamento ao avanço capitalista sobre o campo, o que tem pautado as lutas das populações tradicionais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e tantas outras populações do campo brasileiro, que desenvolvem diferentes modos de relação com a terra, com a água e com os recursos naturais, mantendo a própria existência e a existência dos seus territórios.

A análise acerca do arrefecimento da luta dos povos do campo, por Reforma Agrária, é feita considerando, principalmente, o aumento significativo da violência contra as populações camponesas nos últimos anos, que avança, inclusive, com a institucionalização de mecanismos de legitimação de tais processos. Está posto, neste cenário, que “é a violência um componente estrutural do projeto capitalista e colonizador” (CPT, 2019, p. 24), através da qual, os interesses econômicos são sobrepostos à vida.

A violência se estabelece nas maneiras de ameaçar e destruir a existência dos territórios, por meio da destruição do ambiente e dos recursos naturais, o que, conseqüentemente, se constitui uma ameaça para a vida das populações. Esta violência se instala em diversas frentes, se constituindo em diferentes maneiras de ameaçar a vida

---

<sup>20</sup> O termo grilagem vem da descrição de uma prática antiga de envelhecer documentos forjados para conseguir a posse de determinada área de terra. Os papéis falsificados eram colocados em uma caixa com grilos. Com o passar do tempo, a ação dos insetos dava aos documentos uma aparência envelhecida. [wwf.org.br](http://wwf.org.br)

<sup>21</sup> A campanha de prevenção ao trabalho escravo, intitulada *de olho aberto para não virar escravo*, promovida pela Comissão Pastoral da Terra, reúne registros de ações de combate e prevenção à escravidão moderna no campo.

e a natureza. O Relatório da CPT, de 2019 destaca as situações de destruição e ameaça à vida das populações e dos territórios camponeses, registrando acontecimentos que configuram este cenário. É possível extrair do documento, uma série de episódios que repercutem o cenário de agressões às populações e aos territórios e demonstram a institucionalização da violência, evidenciando a predileção das políticas de Estado pelos interesses econômicos, em detrimento da vida do povo e do território.

Destaca-se, neste contexto, elementos que podem caracterizar as políticas de institucionalização dos mecanismos de violência, situações de destruição do ambiente e dos territórios, conseqüentemente, uma condição permanente de ameaça ao povo do campo. Quanto à institucionalização da violência e ameaças à vida das populações, pode-se elencar dois fatores que bem representam essa perspectiva: a flexibilização do acesso às armas de fogo<sup>22</sup>, com liberação do uso em toda a extensão de propriedades rurais; e o crescimento acelerado da liberação de números recorde de agrotóxicos<sup>23</sup> para utilização na agricultura, configuram-se em aspectos de legitimação da violência e dos mecanismos de destruição da biodiversidade e da saúde das pessoas, tendo respaldo nos meios institucionais, agravando, conseqüentemente, o cenário de ameaças e conflitos no campo.

Além destes fatores, marcam, ainda o contexto de destruição e ameaças à vida no campo e na cidade, registrados em 2019, desastres ambientais de grandes proporções, com o rompimento da barragem de rejeitos de minério de ferro, da Mina do Córrego do Feijão, na cidade de Brumadinho em Minas Gerais, causando centenas de mortes e danos ambientais e sociais incalculáveis; os altos índices de queimadas na Amazônia, que resultam do crescimento das atividades agropecuárias, garimpos, madeireiras e outras atividades econômicas em avanço, principalmente, em decorrência do sucateamento dos órgãos de fiscalização e a criminalização de organizações que defendem a floresta e a convivência equilibrada com o bioma; e o derramamento de óleo que atingiu o litoral nordestino e algumas praias do Sudeste, ameaçando a vida das comunidades pesqueiras, causando grandes danos à biodiversidade.

Na esteira da análise do cenário do campo, Débora Duprat, citada na edição de 2020, do Relatório anual da CPT, é incisiva ao definir a situação atual de conflito no

---

<sup>22</sup> PL 3.723/2019 e PL 6.438/2019

<sup>23</sup> Informações mais detalhadas a respeito da quantidade de agrotóxicos liberados nos últimos anos, podem ser acessadas em: <https://reporterbrasil.org.br/2020/05/96-agrotoxicos-sao-aprovados-durante-a-pandemia-liberacao-e-servico-essencial/>

campo brasileiro, agravado pelo processo de criminalização dos movimentos sociais e organizações de trabalhadores e trabalhadoras que lutam para garantir seus direitos:

O relatório de conflitos da CPT de 2020 revela que o Brasil atual está mais próximo de 1500 do que de 1988. Em diversas regiões do país, indígenas, trabalhadores rurais sem-terra, quilombolas, ribeirinhos, geraizeiros, pescadores artesanais, vazanteiros, camponeses de fundo e fecho de pasto são vítimas de processos de criminalização por conta de lutas, principalmente por terra e água. Os documentos juntados nessa publicação também permitem concluir por uma espécie de associação, ainda que tácita, entre sistema de Justiça, forças policiais e poder econômico. (CPT, 2020, p. 9)

Diante destes e de tantos outros exemplos de violências, destruição e negligências com as populações camponesas e seus territórios, compreendemos que estas se constituem vidas ameaçadas, inclusive pelo engendramento das políticas de Estado, cuja estrutura se coloca em favor dos interesses econômicos em detrimento da vida, legitimando, as “*Violências de Estado* que deixa de ser protetor de vidas para ser gestor de mortes”. (ARROYO, 2019, p. 31. Grifos do autor).

## **1.2. A escola do campo como um instrumento de direito à Educação do Campo**

É nesse contexto de permanentes ameaças e de constante resistência que a dinâmica dos sujeitos do campo em seus territórios funda as bases para a construção da luta por vida digna, com direitos que foram historicamente negligenciados. A garantia dos direitos é razão que sustenta o estado permanente de luta e resistência das populações camponesas, que confronta o histórico de negligências das políticas de estado e busca promover vida digna para o povo em seu território.

Desse modo, o acesso à educação escolar de qualidade para as populações do campo, se constitui uma das formas de promover a dignidade e as condições para desenvolvimento pleno dos indivíduos. Nesta perspectiva, os povos do campo, colocados, historicamente à margem das políticas de educação do país, encontraram, ao longo do tempo, estratégias de garantia de acesso ao ensino, confrontando a ausência de políticas e reafirmando a educação como direito fundamental.

Estas estratégias, podem ser confirmadas por meio de relatos, registros e memórias de pessoas que acessaram o ensino através de formas encontradas, muitas vezes improvisadas, pelos sujeitos do campo, para superar a ausência de escolas, e garantir a escolarização. Não raras são as histórias de pessoas que dispunham de cômodos de suas casas, onde se reuniam crianças, jovens, adultos para aprender noções básicas de leitura, escrita e operações matemáticas, geralmente ensinadas por pessoas que, também dominavam apenas noções básicas destas habilidades. Santos (2015, p. 35) relata em sua tese, as características da escola onde se deu a sua primeira inserção e que representa uma realidade da história recente da escolarização no meio rural. O autor descreve que estudava em “uma sala de aula feita de taipa (pau-a-pique), construída por meu pai no oitão de nossa própria casa”. Assim, os improvisos se convertiam em alternativas para assegurar a iniciação escolar das crianças.

A compreensão da necessidade de acesso à educação *no campo*, com metodologias capazes de promover a aprendizagem das crianças e jovens, com acesso aos conhecimentos produzidos e socializados através dos currículos em estreita relação com a realidade, levou os trabalhadores camponeses a produzirem a proposta educativa que deu origem à experiência pioneira de educação das populações camponesas, com a Pedagogia da Alternância. Esta experiência em que os camponeses protagonizaram a criação de um modelo educativo com o objetivo de atender às necessidades do seu modo de vida, tornou-se referência para diversas outras experiências de educação do campo, como um exemplo de que os sujeitos camponeses, apesar de serem excluídos do direito à educação, criam as maneiras de produzir suas aprendizagens de maneira significativa e condizente com a realidade.

Nesse sentido, cabe pontuar que a Pedagogia da Alternância, como modelo educativo apropriado à realidade do campo teve sua experiência inicial no Brasil na década de 1960, no estado do Espírito Santo, no ensejo da expansão desta proposta pelo mundo, após seu nascimento, na década de 1930, no interior da França. Na ocasião da consolidação desta proposta, nasceram as primeiras Escolas Família Agrícola (EFA's), no interior capixaba. Elas inauguram uma experiência educativa protagonizada pelos agricultores que compreendiam a importância e a necessidade de desenvolver uma educação contextualizada para os sujeitos do campo. As palavras de Nosella (2014, p. 69), reforçam esta afirmação, ao considerar que “As EFAs nasceram também no Brasil



de uma convicção de que algo poderia ser feito com os agricultores e, sobretudo, pelos agricultores.”

Deve-se destacar, no entanto, que a ação dos camponeses, a partir da sua organização, possui força fundamental na elaboração das estratégias para garantir a educação formal no campo, o que não significa, entretanto, isentar o Estado da sua responsabilidade. Ao contrário, significa reforçar a necessidade do Estado promover a garantia dos direitos, a partir das responsabilidades que lhe cabem, buscando agregar as experiências dos camponeses na construção de políticas direcionadas a eles, das quais sejam também atores.

A convergência de diversos elementos, contribuiu de forma significativa para que as experiências educativas protagonizadas pelos povos do campo impulsionassem a construção de um paradigma da Educação do Campo, cujos pilares se sustentam na diversidade do povo, suas lutas, identidade e na relação com o seu território. O acúmulo de variadas experiências de educação pautadas na pluralidade de configurações que caracterizam o campo brasileiro, levou a uma nova fase de debates e sistematização de acervos acerca da educação do povo que vive no campo, a partir do final da década de 1990. Esta fase que resulta de longos processos de lutas, resistências e construção de experiências educativas, em que os movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária tiveram papel fundamental para a organização dos trabalhadores do campo na busca por direitos, foi marcada pela realização de encontros e conferências em nível nacional, que desencadearam, posteriormente, conquistas na consolidação de políticas públicas de educação.

O quadro a seguir dispõe em ordem cronológica, acontecimentos que demarcam o processo de construção teórico-conceitual-político da educação do campo no Brasil, consolidando um cenário com perspectivas de avanço na garantia de acesso ao direito fundamental à educação para os povos do campo.

**Quadro 1. Marcos da construção teórico-conceitual-política da Educação do Campo**

<b>Ano</b>	<b>Marco histórico da Educação do Campo</b>
1997	I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pela Portaria nº 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

	Realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo
	Criação da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo
2001	Elaboração e aprovação do Parecer nº 36/2001, no âmbito do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – CNE/CEB
2002	Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1/2002
2004	Realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo
2008	Aprovação da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC.
	Publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Fontes: Cadernos da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo; CALDART, 2012; BRASIL, 2012

Elaboração da autora

Esta trajetória de consolidação da educação do campo nos aspectos teórico-conceitual-político, construída em mais de uma década de lutas, debates e afirmação, demarcou, de forma significativa, o contexto do pensamento pedagógico do/no/para o campo e inaugurou uma fase com perspectivas de avanços acerca da educação dos sujeitos camponeses, potencializando as problematizações acerca de diversos elementos que se constituem fundamentais para a efetivação dos direitos dos povos do campo, dentre os quais o modelo educacional e o projeto de país, se constituem elementos da crítica que originou a Educação do Campo enquanto paradigma (CALDART, 2009).

Cabe ressaltar que, dentre os aspectos que merecem destaque no bojo das problematizações, a formação docente figura enquanto um dos pontos de fundamental importância para a efetivação das políticas de educação do campo. No entanto, esta é uma

temática que ainda concentra grandes lacunas, apresentando, a necessidade de avanços significativos para a consolidação de uma educação de qualidade nas escolas do campo.

Nesta perspectiva a docência nas escolas localizadas em contextos rurais, diante da pluralidade de realidades em que ela está presente, é permeada pelos desafios que ainda se impõem aos educadores e educadoras destas escolas. Debruçamos, pois, desde aqui, em jogar luz na construção da experiência docente nos contextos das escolas do campo de turmas multisseriadas, as quais figuram com presença expressiva entre as escolas do campo brasileiro, buscando evidenciar a existência de maneiras próprias, encontradas pelos professores para (re)inventar a prática e assegurar o ensino das crianças.

### **1.3. Multissérie: existência, tensões e resistência**

Lanço mão, nesta escrita inicial sobre a docência nas turmas multisseriadas, do modo particular de compreender este universo, pois considero que as vivências experienciadas neste contexto, podem encontrar similitudes com as experiências de outrem. Assim como tantas outras, ela está carregada pelos elementos que expressam as particularidades da vivência e realça as marcas da subjetividade. Considero que as particularidades que ela carrega, podem expressar as nuances que compõem também outras experiências. Deste modo, as experiências que vão se desvelando no interior das escolas multisseriadas, constituem acervos pedagógicos particulares que reúnem os saberes produzidos no cotidiano da docência e se tecem nos desafios diários das turmas multisseriadas.

Tais acervos, vão sendo produzidos em meio às adversidades que fazem parte da realidade do trabalho docente nas escolas do campo de turmas multisseriadas e que as tornam experiências docentes complexas e desafiadoras em função de um conjunto de fatores que convergem para a manutenção destas escolas em condições que vão além da precariedade das estruturas físicas e materiais e as fazem padecer, também, da inexistência de um pensamento pedagógico organizado que leve em consideração a especificidade que elas demandam.

O que há, todavia, é um pensamento pedagógico engendrado no sistema educacional, cujo modelo de referência se pauta na seriação, organizada em ambientes urbanos, sendo, conseqüentemente, empregado no contexto das turmas multisseriadas, na

escola do campo. Reside aí, uma das situações que promove a necessidade de (re)invenção da prática nas escolas multisseriadas, pois elas se encontram, do ponto de vista das condições estruturais e pedagógicas, em relação de desigualdade dentro do contexto da educação.

Some-se a isso, a existência de um reduzido acervo de referências teóricas acerca do modo de organização pedagógica multisseriada, pouco encontrado, inclusive, nos debates sobre a educação do campo, tornam estas escolas e o trabalho pedagógico desenvolvido no seu interior, experiências invisíveis ao conjunto das demandas educacionais, dos currículos e das políticas de educação (SANTOS e PINHO, 2002). Tal invisibilidade, provoca, conseqüentemente, a ausência destas escolas, suas demandas e seus sujeitos, na construção das políticas públicas de educação para os povos do campo.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar a existência de lacunas na legislação da educação brasileira, no que concerne ao reconhecimento das especificidades da educação que se desenvolve em contextos onde há a necessidade de organização de turmas multisseriadas, mesmo estas figurando com presença expressiva entre as escolas do campo. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, assegure no artigo 28, que deve haver a adequação de conteúdos curriculares, metodologias e a adaptação do calendário às peculiaridades da vida no campo (BRASIL, 1996), pode-se perceber a ausência de avanços neste sentido e a efetivação destas garantias na prática do ensino. Mesmo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que consolidam uma política pública para a Educação do Campo, resultante de uma trajetória de lutas (FERNANDES, 2004), esta base legal não se debruça sobre as necessidades específicas da organização pedagógica multisseriada. Em que pese a significativa presença destas escolas nos contextos rurais, elas, sequer, foram mencionadas nas Diretrizes, tendo posterior inserção no marco legal da educação do campo, somente com a edição da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

As referências que faço às ausências e tensões que marcam a existência das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, percebidas a partir da imersão nesse contexto, não se trata da tentativa de desencorajamento daquelas e daqueles que, porventura, optem, ou não optando, se deparem com a necessidade de desenvolver o seu trabalho docente em uma turma multisseriada. Trata-se, de antemão, da tentativa de

compartilhar vivências experienciadas no cotidiano desta realidade pedagógica, que carregam percepções particulares, que podem ser capazes de revelar, de forma objetiva, aspectos sociais, políticos e pedagógicos que permeiam a experiência docente em escolas com esta configuração pedagógica.

Ao abordar os aspectos da experiência docente, nesta pesquisa, o faço por considera-la como algo que emerge da subjetividade e possui dimensões arraigadas nos acontecimentos que são vivenciados e, de algum modo, ativam percepções que suscitam maneiras particulares de compreender o que acontece. Assim sendo, a opção por operar com a dimensão da experiência, se fundamenta na compreensão de que esta “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21)

Desse modo, torna-se evidente, a premissa de que a experiência produz efeitos sobre os sujeitos, tornando-os outros. No entanto, a experiência sendo algo da subjetividade, significa também que um mesmo acontecimento, provoca experiências distintas para cada sujeito, “dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 7). Portanto, ao estarem envolvidos nos acontecimentos e os vivenciarem ao seu modo, se constituem os sujeitos da experiência, os quais segundo a compreensão de Larrosa, “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (LARROSA, 2002, p. 25)

Assim sendo, a opção por partir da experiência particular com a docência em uma turma multisseriada, reflete a intenção de produzir condições para possibilitar a aproximação com outras experiências que se constroem nas vivências cotidianas nesses ambientes. Elas se entrecruzam, se confundem e se distanciam, moldando o percurso de construção em que cada experiência é única e compõe um coletivo formado por outras experiências únicas.

Para prosseguir com as reflexões acerca da experiência docente nas turmas multisseriadas, faz-se necessário, portanto, delinear os principais elementos que caracterizam essa forma de organização pedagógica à qual denominamos, neste trabalho de Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, mas que também recebe outras denominações, conforme a definição da realidade onde estejam inseridas.

É possível perceber que ainda é comum haver estranhamento, inclusive entre professores, quando se fala em escolas multisseriadas, multisseriação ou multissérie. Este

estranhamento, é, notadamente, um dos reflexos da invisibilidade que ainda permeia esse tipo de configuração pedagógica, apesar da sua significativa presença entre as escolas brasileiras situadas no campo e da sobreposição das representações negativas acerca destas escolas, em detrimento das experiências que são desenvolvidas na práxis cotidiana destes espaços.

A multisseriação é caracterizada pela existência de turmas formadas pela junção de estudantes de diversos níveis de aprendizagem, ano escolar e idades em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um mesmo professor/professora (HAGE, 2005). Essa organização se dá em função das escolas estarem presentes em regiões, geralmente, afastadas dos centros urbanos, onde há um pequeno contingente populacional e o número de estudantes matriculados para um mesmo ano, não atinge a quantidade suficiente para a formação de uma turma, cujo número de estudantes é, em geral, definido pelos sistemas de ensino com base no que se estabelece como orientação geral para a educação do país, especialmente o que demarca o Parecer número 08 de 2010 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), quando estabelece o número de estudantes por turma e a relação adequada de professores (BRASIL, 2010).

Além desta característica, relacionada ao modo de organização, outros aspectos podem oferecer referências capazes de apresentar elementos que estão associados à existência das turmas multisseriadas, os quais demonstram características comuns a muitos contextos, cuja organização multisseriada é adotada, conforme elencado no quadro a seguir.

**Quadro 2**  
**Aspectos que caracterizam a existência das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas**

Nº	Aspectos*
01	As turmas multisseriadas são uma necessidade para assegurar o direito de acesso à escolarização no campo, por isso são espaços que se configuram pela heterogeneidade, pois concentram em uma mesma turma estudantes de diversos níveis de aprendizagem e de idades distintas.
02	Apesar das tentativas reiteradas de sucessivos governos em extinguir essa forma de organização pedagógica, elas são mantidas por diversos fatores que são particulares de cada realidade;
03	A manutenção dessas escolas em situação de precariedade, exige de professores e das comunidades, assumir responsabilidades que são negligenciados pelo poder público;

04	As condições precárias de estrutura, funcionamento e ausência de acompanhamento e materiais são mantidas de forma deliberada para que sejam fadadas ao fracasso;
05	Há uma minimização da importância das escolas do campo de turmas multisseriadas, colocando-as como ineficientes para a aprendizagem. Tal concepção se faz presente entre gestores da educação, professores e familiares dos estudantes destas escolas, prevalecendo as representações negativas, em detrimento das possibilidades que podem suscitar dos contextos em que se inserem.
06	O trabalho docente nas escolas multisseriadas é sobrecarregado e precarizado, pois os professores assumem, além do trabalho pedagógico multiplicado pela quantidade de séries/anos agrupados em uma mesma turma, com os quais tem que trabalhar, assumem outras atribuições de ordem administrativa e burocrática, pois estas escolas, em geral, não possuem equipe gestora e administrativa. Some-se a isso, a descontinuidade pedagógica em função da rotatividade de professores, que em grande parte são contratados temporariamente para o cargo, tendo direitos reduzidos em relação aos professores efetivos, inclusive com diferença salarial.
07	O acompanhamento e orientação pedagógica são, em geral, limitados a visitas e/ou reuniões que ocorrem algumas vezes durante o ano letivo.
08	De maneira geral, não há currículo, documento, regimento, Projeto Político Pedagógico, orientação pedagógica ou qualquer normatização voltada para as escolas do campo de turmas multisseriadas, ficando estas subordinadas ao modelo seriado e urbano, cujas condições se diferem em termos de estrutura, acompanhamento e condições pedagógicas.
09	A insegurança pedagógica é elemento presente no cotidiano destas escolas, visto que a maior parte dos professores que atuam nelas são contratados temporariamente e, permanecem por pouco tempo nelas. Além disso, as escolas coexistem com as constantes ameaças de fechamento por parte do poder público local.
10	Há uma produção de experiências pedagógicas autênticas no interior das escolas multisseriadas, que confrontam a lógica e a imposição do modelo de seriação urbano.

Fonte: BARBOSA E MEIRELES, 2021, p.p.455-456

\*Nota: a sequência de disposição desses aspectos não representa um ordenamento baseado em relevância dos itens.

Tais elementos podem demonstrar, em parte, aspectos que traduzem a forma como estas escolas se firmaram no curso da construção histórica da educação, constituindo-se enquanto instrumentos para a garantia do direito à escolarização em cenários permeados pela precarização, o distanciamento pedagógico da realidade, fortemente marcado pela imposição do modelo seriado e das exigências de adequação a uma forma que desconsidera as necessidades específicas da realidade que as constituem.

É possível depreender, deste cenário, que as Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas se inserem em um campo de disputas e de resistência aos fatores que promovem sua invisibilização. Essa perspectiva fica evidente também no fato de que a única menção às escolas organizadas sob a configuração multisseriada, nos textos legais da educação brasileira, conforme mencionado anteriormente, neste trabalho, encontra-se

nas Diretrizes Complementares, instituídas pela Resolução nº 2 de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no parágrafo 2º do artigo 10, que trata do planejamento da Educação do Campo oferecida nas comunidades rurais:

§2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2008)

Há, portanto, um distanciamento entre o que está posto na base legal e as realidades em que se encontram as escolas de turmas multisseriadas, uma vez que, em sua maioria, são assinaladas pela ausência de políticas públicas, restando evidente a intenção do Estado em manter a situação de precariedade nessas realidades, o que denota a finalidade de produzir condições de precarização estrutural e pedagógica, que justifique a política de fechamento destas escolas no campo.

A esse respeito, Santos (2015) ao relatar as constatações decorrentes de minuciosa pesquisa acerca do percurso histórico das escolas de turmas multisseriadas, evidencia as lacunas existentes nas políticas de educação voltadas para a realidade da multissérie.

Não identifiquei iniciativas que sinalizassem para uma política de edificação escolar que dotassem estas instituições de espaços condizentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considerasse a heterogeneidade como facilitadora da aprendizagem; que induzisse a produção de mobiliário escolar propício a este fim; que se preocupasse com a produção de processos de gestão, formação docente, criação de recursos e materiais didáticos e com a elaboração de uma teoria pedagógica que potencializasse uma forma de organização da escolaridade que incluía em um mesmo espaço sujeitos de distintas idades e níveis de aprendizagem. (SANTOS, 2015, p. 116-117)

Perspectivando evidenciar os aspectos que denunciam as políticas de precarização que fazem das escolas do campo de turmas multisseriadas, espaços marcados pelas representações negativas, Hage (2011), apresenta elementos reunidos, a partir de um estudo sobre a realidade das escolas multisseriadas na Região Norte do país, que encontram similaridades nas experiências espalhadas por todo o território brasileiro.



São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. (HAGE, 2011, p. 99)

Ao explicitar tal situação, cuja característica principal se funda na precariedade de recursos e investimentos, pode-se concluir, em primeira análise, que esta seja uma condição das escolas existentes no passado, distante da realidade educacional brasileira e que tais experiências já se extinguíram do quadro da educação atual, o que, aliás, é um pensamento recorrente entre muitas pessoas, inclusive do meio da educação, conforme expressam Nunes e Santos (2021, p.33):

Uma professora que participou da pesquisa informou em seu relato que uma amiga lhe perguntou: para qual série você leciona? Ao ouvir a resposta de que era professora de uma classe multisseriada, a amiga respondeu com espanto: “E isso ainda existe?!”

Apesar da invisibilidade, elas figuram com presença expressiva no cenário das escolas brasileiras, sobretudo as situadas nos contextos rurais, ficando evidente que a sua existência se manteve ao longo da história, se firmando enquanto uma realidade contemporânea que se faz presente em todas as regiões geográficas do Brasil, merecendo destaque para as regiões Nordeste e Norte, as quais concentram, respectivamente, 56% e 24% do total de escolas multisseriadas existentes no país (SANTOS, 2015)

As escolas com configuração pedagógica multisseriada, ocorrem com importante presença numérica no cenário da educação brasileira. No entanto, a sua existência pode ser registrada em diversos países de todos os continentes (LITTLE, 2004; PARENTE, 2014; SANTOS, 20015). Tal registro, reforça a perspectiva de que esta é uma realidade que faz parte do contexto da educação e, apesar do pouco reconhecimento acerca da sua importância, ela é responsável por assegurar acesso à educação às populações que se encontram em diferentes contextos.

Recorrendo também à produção de pesquisadores de diversos países, que se debruçam sobre o estudo e as discussões em torno das escolas multisseriadas, encontramos aspectos comuns entre experiências internacionais e a realidade brasileira, no tocante às condições de manutenção destas escolas. A sistematização do estudo acerca

das escolas “multigrado<sup>24</sup>” no Peru, em que Ames (2004), apresenta similaridades com a situação do Brasil, em relação à política de educação voltada para as escolas multisseriadas, o documento aponta, além das questões que se constituem entraves à garantia de um ensino de qualidade nas escolas rurais de turmas multisseriadas, pistas para o avanço no sentido de que elas tenham o reconhecimento da sua importância nos espaços onde se inserem. Além de propor o direcionamento de políticas de Estado, para a garantia de um ensino de qualidade aos sujeitos camponeses. Destaca-se, nesse contexto, a iniciativa do Ministério da Educação daquele país, na busca de conhecer as condições, apontar referências para a elaboração de políticas e implementação de ações voltadas para a realidade das escolas de turmas multisseriadas localizadas no campo.

Torna-se evidente, no entanto, que a presença das turmas multisseriadas, desafia a lógica da política de negação e silenciamento e, mesmo em condições adversas, a sua ocorrência se firma enquanto presença constante no campo, como aponta o levantamento realizado por Santos (2015, p.146) onde demonstra que em 2015, o número de turmas multisseriadas em todo o território brasileiro era 91.777 (noventa e um mil, setecentos e setenta e sete). Dentre as regiões, há a ocorrência das turmas multisseriadas em todas. Vejamos: Região Norte 21.830 turmas; Região Nordeste 47.754 turmas; Região Sudeste 14.444 turmas; Região Sul 4.556 turmas; Região Centro Oeste 3.193 turmas.

Observa-se, nesse panorama, a maior ocorrência deste tipo de organização pedagógica nas regiões Norte e Nordeste, sendo que mais da metade concentra-se no Nordeste. Os Estados brasileiros que concentram um número de turmas multisseriadas superior a dez mil, segundo o mesmo levantamento, são os Estados do Pará na Região Norte, com 11.311 turmas; na Região Nordeste, os Estados do Maranhão com 12.201 turmas e Bahia com 13.599 turmas.

A ocorrência das turmas multisseriadas, se dá em função de situações, dentre as quais predomina, na realidade brasileira, o fator da necessidade, conforme, pontua Parente (2014) na sistematização de estudos realizados com as experiências de países desenvolvidos e em desenvolvimento, que adotam o trabalho com a multissérie, seja como uma opção pedagógica ou como uma necessidade, devido a confluência de diversos fatores. Dentre eles, o que exerce maior influência para a adoção desta “solução”, aponta as condições de isolamento e a pequena quantidade de estudantes a serem matriculados

---

<sup>24</sup> Multigrado é como se nomeiam, nos países de língua espanhola, as escolas nas quais se organizam as turmas a partir da junção de estudantes de diversos grados (séries, anos).

nas escolas de uma determinada localidade como decisivos para estabelecer a necessidade de se organizar crianças em uma turma multisseriada. Parente (2014), demonstra que essa é uma forma de ajuste e decorre de políticas economicistas, em detrimento do efetivo direito dos sujeitos do campo ao ensino em condições de equidade.

Diante da inexistência de um projeto pedagógico para as escolas ditas “isoladas”, projeto esse que ultrapassasse as barreiras burocráticas da designação de alunos para séries específicas, optou-se pela adequação do modelo seriado urbano nas escolas “isoladas”. Essa opção política está diretamente associada à questão dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. (PARENTE, 2014, p. 58)

Portanto, na realidade brasileira e dos demais países em desenvolvimento, segundo a investigação apresentada pela autora, a organização das turmas multisseriadas está determinada pela conjuntura na qual se encontram, não havendo, nesse sentido, uma homogeneidade entre as experiências, dadas as variações de condições em que elas se inserem.

A esse respeito, apresento aqui um exemplo da diversidade de acomodações que podem ser encontradas nas turmas multisseriadas. Tais informações foram sistematizadas a partir das narrativas de experiências pedagógicas compartilhadas por professoras que atuam nesses espaços.

**Quadro 3 – organização das turmas multisseriadas de atuação das/dos professoras/es narradoras/es**

TURMAS	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	SÉRIES/ANOS DA TURMA
Turma 1	10 estudantes	Ed. Infantil I, 1º, 2º, 3º e 5º anos
Turma 2	15 estudantes	Ed. Infantil I, Educação Infantil II, 1º e 2º anos
Turma 3	05 estudantes	1º e 2º anos
Turma 4	14 estudantes	Educação Infantil I e Educação Infantil II
Turma 5	26 estudantes	Ed. Infantil I; Ed. Infantil II, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º
Turma 6	07 estudantes	Educação Infantil I, 2º, 3º e 5º anos

Turma 7	09 estudantes	Educação Infantil I, Educação Infantil II e 1º ano
Turma 8	14 estudantes	2º, 3º e 4º anos

Fonte: BARBOSA E MEIRELES (2021, p. 19)

Quanto a esse aspecto, Santos (2011), aponta que dentro da realidade multisseriada, as turmas apresentam uma diversidade de configurações, as quais exigem também distintas formas de organizar o trabalho pedagógico, havendo, entre elas, o que classifica como *multigrado* completo, ou seja aquela que comporta estudantes desde a educação infantil até o último ano do ensino fundamental; outros em que se agrupam somente estudantes de dois ou três anos escolares, podendo ser sequentes ou não, que são classificados como *multigrado* parcial; outros ainda, as professoras ou professores, contam com uma pessoa para auxiliar o trabalho, podendo ser em função da necessidade de atendimento específico a estudantes com necessidades educacionais especiais, ou por outros aspectos definidos por cada rede de ensino.

Entre outros fatores, a Multissérie constitui-se uma forma de organização, marcada pela insegurança pedagógica, por ser um ajuste provisório, com base no “padrão” seriado e urbano, adotado enquanto não se atinge os requisitos necessários, sobretudo os quantitativos, relacionados ao número de estudantes, para se chegar ao que se considera como padrão ideal que é a seriação.

No entanto, a adaptação provisória demonstra-se enquanto uma perspectiva que necessita ser superada, em função de fatores que convergem para a afirmação da forma de organização pedagógica multisseriada, enquanto uma configuração que se consolidou no contexto da educação brasileira, apesar das tentativas reiteradas de provocar a sua extinção.

Torna-se necessário reafirmar que a manutenção das escolas do campo de turmas multisseriadas nas condições em que foram mantidas historicamente, serve apenas para reforçar os discursos de fracasso e justificar a política de nucleação e fechamento. Compreendemos, portanto que para avançar no sentido da construção de uma escola do campo de turmas multisseriadas com autonomia pedagógica é preciso romper com o caminho da adaptação ao modelo seriado, vislumbrado, no bojo das políticas de educação, como única possibilidade para a sua existência.

Nesse sentido, torna-se fundamental a elaboração e execução de políticas de reparação das lacunas existentes em função das negligências históricas. Tais políticas necessitam ser pautadas na viabilização de espaços físicos adequados, materiais didáticos, currículos, formação inicial e continuada para os docentes e acompanhamento pedagógico permanente, conforme disposto na legislação vigente, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (BRASIL, 2008).

No entanto, as condições de precariedade das escolas que são organizadas dessa forma, tornaram-se também uma marca que as identifica. O que não significa, porém, que as escolas que adotam o modelo seriado, possuam condições que as coloque em nível de se tornarem a referência de excelência à qual se deve chegar, pois retomando a investigação de Parente (2014), pode-se perceber que este também, dadas as condições em que se encontra, é um modelo em crise.

A precariedade comum entre as Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, se revela em aspectos tanto da estrutura física dos espaços, quanto em outros fatores que são imprescindíveis para o funcionamento de uma escola, mas que são improvisados para atender às demandas das comunidades onde se encontram.

expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas consistem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar às suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transporte utilizados no campo; igualmente prejudicada pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar (...)  
(ANTUNES-ROCHA E HAGE, 2015, p. 27)

Tais condições denunciam a ausência intencional das políticas públicas, de modo que essas escolas padeçam de tal maneira, que não haja condições de permanecer existindo, restando, então, sucumbir ao fracasso, que justifica a política avassaladora de fechamento de escolas no campo.

O número de escolas fechadas no campo, no período de 1997 a 2018, publicado na página oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, se somam quase oitenta mil. Mais da metade destas escolas estão na Região Nordeste do país, sendo o Estado da

Bahia, o que concentra maior número de escolas fechadas. Esses dados apontam que o fechamento de escolas atinge, principalmente, as que concentram menor número de estudantes matriculados, para que haja a redistribuição destes em escolas maiores, prática conhecida como nucleação<sup>25</sup>.

A perspectiva apontada nestes dados, reforça as indicações presentes no estudo de Santos (2015), tomando por base o período compreendido entre 1997 e 2015, em que demonstra que houve uma redução de mais de 50 mil turmas multisseriadas em todo o território brasileiro, passando de 150.594 turmas no ano de 1997, para um total de 91.777 turmas em 2015.

Corroborando com o panorama apresentado, a pesquisa realizada por Silva (2021, p. 77), reforça a perspectiva da elevação do número de escolas fechadas no campo brasileiro, ao apresentar os dados de um levantamento realizado no período de 2007 a 2019 em que houve o fechamento de mais de 33 mil escolas, o que representa mais de 2.700 escolas fechadas por ano, impactando diretamente no número de estudantes matriculados em escolas do campo, o que significa, segundo os dados levantados pela autora, uma redução de 37,7% de matrículas no campo, no período de doze anos. Tendo em vista que as escolas fechadas são, em geral, as de pequeno porte que funcionam com turmas multisseriadas, podemos inferir que esses números ameaçam a extinção das escolas multisseriadas.

Esse cenário traz uma preocupação em relação ao presente e ao futuro das escolas do campo, algo que Moura (2018, p.4) enfatiza ao afirmar que “a extinção das classes multisseriadas representa a extinção da maioria das escolas do campo do Brasil”. Essa afirmação se pauta nas pesquisas que apontam que a maior parte das turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, localizadas no campo, estão organizadas sob a configuração pedagógica da multisseriação:

De acordo com Lage e Boehler (2013) cerca de 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil está nas classes multisseriadas, um total de 1.469.152 alunos. Segundo as autoras, o Censo

---

<sup>25</sup> Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária. Ver Dicionário trabalho, profissão e condição docente Verbete –Nucleação de Escolas Rurais em <https://www.gestrado.net.br/pdf/149.pdf>

Escolar de 2012 indicava que das 73 mil escolas do campo, mais de 53 mil possuem classes multisseriadas. (MOURA, 2018, p. 6)

Porém, diante da realidade posta, não há como ocultar a multisseriação enquanto uma condição *do presente* da educação brasileira, embora haja uma acentuada redução das turmas em decorrência de diversas investidas das políticas de nucleação e fechamento das escolas do campo com turmas multisseriadas.

Diante destas evidências, faz-se necessário frisar que apesar de todo o cenário desfavorável, a multisseriação se firmou e tem se mostrado enquanto uma experiência pedagógica expressiva e resistente que precisa emergir do silenciamento histórico no qual foi mantida em virtude de ser entendida como um ajuste provisório a ser superado.

Evidenciar tais condições, não significa concordar que estas experiências pedagógicas, necessárias na realidade da educação do campo, devam permanecer da mesma forma, pelo contrário, tais constatações devem servir como forma de denunciar que, embora em um cenário desfavorável, estas escolas/turmas resistem e seus sujeitos reinventam, em situações adversas, sua própria organização pedagógica. A esse respeito, Quílez Serrano e Vázquez Recio (2012), apresentam uma análise acerca da qualidade do ensino nas classes multisseriadas em uma região da Espanha, em que evidenciam elementos que desmistificam o recorrente discurso da má qualidade do ensino e aprendizagem nesses ambientes.

Dentre os elementos destacados como favoráveis, da organização multisseriada, está a possibilidade de realização de um trabalho mais individualizado com os estudantes, que leve em consideração as necessidades específicas de aprendizagem, por se tratar de turmas com um pequeno número de crianças, podendo organizar as atividades curriculares de maneira contextualizada e significativa. Além disso, há a possibilidade de integração de áreas curriculares através da interdisciplinaridade. Há, nesse contexto, um contraponto ao discurso da má qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas, destacando-as como um exemplo de boas práticas que tem se mostrado como espaços de inovação pedagógica, capazes de implementar práticas inclusivas, em função da heterogeneidade presente nas turmas que favorece e potencializa a aprendizagem.

Depreende-se deste contexto, portanto, que em países onde há a compreensão a respeito das potencialidades existentes nas escolas multisseriadas, há um esforço para a

implementação de políticas que visem o direcionamento de ações voltadas para a valorização destas experiências. Trata-se de exemplos em que o conjunto das experiências pedagógicas desenvolvidas no interior das turmas multisseriadas é compreendido de forma positiva, como portadoras de boas práticas.

Tendo em vista a experiência espanhola, sistematizadas nos estudos mencionados e, a fim de buscar pontos que identifiquem simetrias entre as experiências com o trabalho em turmas multisseriadas nas diferentes realidades, trago aqui algumas pontuações feitas a partir dos dados produzidos através de uma *avaliação institucional* realizada no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Correntina – BA, nos meses de novembro e dezembro de 2018, tendo como fito, gerar indicadores para implementar ações previstas no Plano Municipal de Educação – PME (CORRENTINA, 2015). Nesse período, participei da avaliação como docente e a turma multisseriada com a qual trabalhava na ocasião, que reunia estudantes do segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, também participou deste processo. Cabe sublinhar, porém, que os estudantes das turmas multisseriadas realizaram as avaliações tendo como referência o ano/ciclo escolar de matrícula, ou seja, com base na seriação, como registra o relatório final: “Os alunos do ensino fundamental I e II responderam avaliação escrita com conteúdos referentes às habilidades esperadas para cada ano” (RELATÓRIO, 2019).

Os relatórios produzidos apontam questões relativas a diversos aspectos do conjunto da educação municipal, tais como carreira, formação inicial e continuada dos profissionais da rede, indicadores de aprendizagem, gestão, currículo e referenciais pedagógicos assumidos pelo Rede Municipal de Ensino. Todavia, para as discussões que estamos abordando aqui, faz-se necessário jogar luz na questão da aprendizagem nas turmas multisseriadas, no sentido de tecer algumas considerações acerca das representações que atribuem a esses espaços o estereótipo de má qualidade do ensino e da aprendizagem.

**Quadro 4 – comparativo das médias gerais obtidas na Avaliação Institucional do Município de Correntina em 2018**

<b>Turmas: 1º ano do Ensino Fundamental</b>			
Espaço/ Tipo de Organização pedagógica	Cidade – Seriadas	Campo – Seriada	Campo – Multisseriada
Média geral na avaliação institucional	7,7	6,9	4,6
<b>Turmas 2º ano – Ensino Fundamental</b>			



Espaço/ Tipo de Organização pedagógica	Cidade – Seriadas	Campo – Seriada	Campo – Multisseriada
Média geral na avaliação institucional	8,0	5,9	5,9
<b>Turmas: 3º ano – Ensino Fundamental</b>			
Espaço/ Tipo de Organização pedagógica	Cidade – Seriadas	Campo – Seriada	Campo – Multisseriada
Média geral na avaliação institucional	6,5	5,4	4,7
<b>Turmas: 4º ano – Ensino Fundamental</b>			
Espaço/ Tipo de Organização pedagógica	Cidade – Seriadas	Campo – Seriada	Campo – Multisseriada
Média geral na avaliação institucional	6,3	4,6	5,0
<b>Turmas: 5º ano – Ensino Fundamental</b>			
Espaço/ Tipo de Organização pedagógica	Cidade – Seriadas	Campo – Seriada	Campo – Multisseriada
Média geral na avaliação institucional	6,5	4,8	5,3

Fonte: Resultado do simulado dos anos iniciais 2018

Elaboração da autora (2021)

Os dados sistematizados no quadro acima demonstram nuances que merecem reflexões contundentes acerca, não somente da multisseriação, mas das condições de existência das escolas do campo. Depreende-se deste panorama, tomando como referência apenas os aspectos quantitativos, revelados pelas médias apresentadas: 1) há uma disparidade entre os resultados obtidos com as avaliações nas escolas localizadas no campo em relação às da cidade; 2) Dentre as escolas localizadas no campo, tanto as seriadas quanto as multisseriadas apresentam patamares semelhantes de médias, sendo que em algumas turmas há destaque para as turmas multisseriadas.

Ainda tomando como base os dados quantitativos sistematizados nos relatórios de resultados dos simulados realizados pelos alunos, foi possível observar que em algumas turmas, tendo como base as médias por turma, as notas obtidas pelos alunos das turmas multisseriadas, foram as mais expressivas entre todas as escolas do Município, conforme os exemplos extraídos do referido relatório:

- 1º ano – turma multisseriada nota 9,0;
- 2º ano turma multisseriada 8,4;

- 3º, 4º e 5º anos as turmas multisseriadas se destacam com notas superiores a 7,5, quando nesses anos observa-se uma queda nos índices obtidos por essa avaliação em todas as turmas e todas as escolas da Rede Municipal.

O relatório demonstra também que há, entre as turmas multisseriadas, algumas que obtiveram, nesse processo de avaliação, médias abaixo de um índice satisfatório, o que também é percebido em outras turmas organizadas sob a configuração seriada, cujas médias mais preocupantes se concentram nas turmas de 3º ano, sobretudo nas escolas do campo.

Não pretendo, com a apresentação destes dados, exaltar o ranqueamento de escolas e turmas através das notas obtidas. No entanto, faz-se necessário colocá-los em evidência, pois são indicadores importantes que apontam pistas para reflexões acerca do modo de organização da política de educação que vem sendo adotada e as necessidades urgentes de implementar ações que assegurem o direito à educação de qualidade ao povo do campo.

Esses indicadores denunciam as fragilidades e o distanciamento dos princípios definidos pelo artigo 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Negligenciar as especificidades das escolas e dos sujeitos do campo, implementando propostas pedagógicas homogêneas, niveladas pela realidade urbana em detrimento dos tempos, modos, espaços e necessidades de aprender das crianças, jovens e adultos camponeses, representa a sonegação da possibilidade de uma *educação omnilateral*, ou seja, uma educação que pense a formação dos sujeitos em todas as dimensões, considerando os aspectos que constituem “a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Quanto aos dados revelados com a avaliação institucional do Município de Correntina, estes demonstram a urgência de se implementar uma política municipal de educação do campo, em consonância tanto com a normatização vigente que trata das especificidades das escolas localizadas em espaços rurais, quanto com as bases políticas e epistemológicas do paradigma da Educação do Campo e, nesse bojo, considerar as singularidades das escolas de turmas multisseriadas, que se trata de uma configuração específica e expressiva, que compõem o conjunto das diversidades das escolas do campo que precisam ser respeitadas e valorizadas no seu papel social de garantir a escolarização de milhares de crianças das comunidades rurais.

Desta maneira, percebemos a necessidade de se empreender esforço político no âmbito da educação para que o reconhecimento da importância das turmas multisseriadas se converta em ações efetivas capazes de prover meios para que as significativas experiências desenvolvidas nestes espaços possam emergir do silenciamento e figurar no contexto pedagógico nacional. Reside, nesse aspecto, uma perspectiva de rompimento com processo de inferiorização tanto da representatividade das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, quanto do trabalho docente desenvolvido nelas. Este rompimento com o silenciamento perpassa, portanto, pelo reconhecimento da importância do trabalho docente desenvolvido nestes espaços, que se constrói em meio às contradições estabelecidas e reforçadas pelo modelo pautado na seriação que negligencia a atenção de que necessitam as realidades cuja multissérie se apresenta como alternativa.

Tais exigências se justificam pela necessidade de se oferecer uma educação de qualidade aos povos do campo. No entanto, há uma isenção de responsabilidade por parte do Estado na gestão das políticas de educação, atribuindo a responsabilidade aos docentes em suprir as falhas deste sistema.

#### **1.4 Desafios e (re)invenções da docência em caminhos desbravados pelas experiências cotidianas**

O trabalho docente nessas turmas, por si só, representa um aspecto relevante para considerar a docência nesses espaços uma atividade que merece um olhar cuidadoso por parte dos setores de formulação e gestão das políticas de educação, uma vez que a função docente nesses ambientes, extrapola o trabalho pedagógico, recaindo sob os professores e professoras a sobrecarga de atividades com serviços administrativos e burocráticos. Some-se a isso, a realidade multisseriada é desconsiderada nos processos de formação inicial e continuada de professores, o que exige dos docentes maiores esforços para organizar o trabalho pedagógico nestes espaços.

O fato de não haver um direcionamento pedagógico capaz de subsidiar o trabalho docente, também é outro elemento que faz com que os professores e professoras precisem adaptar as práticas cotidianas, pautadas no modelo seriado às diversas realidades existentes nas turmas multisseriadas.

Estes vazios que permeiam o trabalho docente nas turmas multisseriadas impulsionam as reflexões e fornecem elementos significativos para considera-lo em uma condição que se distingue da docência em outros espaços, uma vez que

Ensinar em uma classe multisseriada, representa um grande desafio para os professores, pois além de trabalhar com estudantes de idades diferentes, eles precisam atender às demandas das diferentes séries, níveis de aprendizagem, interesses, experiências, histórias de vida, além das diferenças culturais também diversificadas, apresentados pelos estudantes. (SOUSA, 2017, *et.al*, p. 03).

Desta maneira, faz-se necessário compreender a docência a partir das experiências particulares de quem a exerce, inserindo-a no conjunto das relações de interação que efetivamente a constroem e, para além dessa perspectiva, é necessário analisa-la no contexto das construções sociais e políticas que a produzem.

Por isso, lançar mão da abordagem sobre o trabalho docente nas classes multisseriadas, torna-se tarefa complexa, considerando que se trata também de um “modo docente” muito específico, que se distingue de outros, que cuja identidade está sempre à

sombra das experiências do modelo seriado, apesar das reinvenções do cotidiano a seu próprio modo. Dar à lume a experiência docente na multissérie, significa romper com a visão dicotômica à qual está sempre vinculada. Significa assumir o protagonismo existente nesses espaços, mas que é silenciado, justamente por haver, dentro do ordenamento pedagógico, uma supremacia do modelo seriado e urbano, criando uma espécie de submissão das demais formas de organização pedagógica a um modelo único.

Porém, é importante frisar que as reflexões sobre o trabalho docente, a exemplo da abordagem feita por Tardif e Lessard (2014), que o inserem no conjunto das atividades laborais, cuja construção ocorre nos processos de interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos (professores, estudantes, famílias, trabalhadores da escola), reforçam a compreensão de que o trabalho docente nas classes multisseriadas é permeado por uma gama robusta de construções, uma vez que a heterogeneidade presente nesses espaços tornam as práticas cotidianas carregadas de aprendizagens mútuas, pois esse processo provoca, transformações em todos os sujeitos envolvidos nas trocas educativas, destacando, assim, que os próprios docentes, tornam-se motivados a direcionar suas práticas a partir das interações cotidianas com os coletivos com os quais se relaciona ao desenvolver o seu trabalho.

Não resta dúvida que as vivências que foram me proporcionando aprendizagens a partir dos desafios, foram me moldando enquanto “professora de turma multisseriada”, identidade que passei a assumir com convicção. Foram as situações ocorridas na sala de aula que me espantavam e me impulsionavam a buscar imergir na realidade para compreender uma determinada condição.

Trago aqui, o relato de um episódio, especialmente simples, marcante e reflexivo. Ocorreu por ocasião da realização de em uma atividade de leitura em que os alunos eram motivados a identificar nomes de animais em um cartaz do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, disponível para as escolas. Ao convidar um dos alunos, já cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, pedi para que me indicasse o animal cujo nome iniciasse com a letra J. Ele apontou prontamente a figura do animal que correspondia a letra. Continuei a desafiá-lo e pedi para que lesse o nome do animal. Ele prontamente fez a leitura do nome, não o que estava no cartaz, mas o nome pelo qual conhecia aquele animal, ou animais que se pareciam: QUEIXADA. Imediatamente pedi para que repetisse o nome do animal e ele novamente “leu”: QUEIXADA. Compreendi, imediatamente que se tratava de uma leitura da figura e não da palavra e aquela leitura

estava relacionada aos saberes que aquele menino trazia, pois nas regiões de cerrado é comum (apesar da ameaça de extinção) conhecer esse tipo de animal. Como eu também conhecia animais semelhantes por esse nome, consegui dialogar com ele sobre a espécie.

**FIGURA 1 – Cartaz didático do PACTO.**



Fonte: Pacto

Desta maneira, a motivação que me impulsiona a desenvolver um processo investigativo com o coletivo de sujeitos do qual faço parte, tomando as experiências cotidianas destes sujeitos, como matriz para a elaboração de um material constituído por uma coletânea de sequências didáticas, perpassa pela necessidade de colocar em realce o trabalho docente nas turmas multisseriadas e os saberes que são produzidos no cotidiano das experiências dos sujeitos que habitam a escola.

Além disso, os vazios existentes na produção de materiais de apoio à organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, demonstram a urgência em se dedicar esforços para buscar suprir esta necessidade de que padecem os sujeitos que experienciam os contextos de ausência nos quais se firmam estas escolas.

## **II. NOTAS METODOLÓGICAS**

### **Abrição de portas: entradas, permanências e saídas**

---

*Nossa festa vai principiar.  
Com rabeças, bombos e violas  
Hoje aqui viemos festejar,  
Render graças à vida nessa hora.*  
(Antônio Nóbrega – Abrição de portas)

Assumir uma perspectiva narrativa, enquanto aporte teórico-metodológico de um processo investigativo, requer, antes de tudo, que na constituição do eu-pesquisadora, vá-se desnudando, também a história que permeia a minha trajetória que se fez e faz por entrelaçada com os acontecimentos que foram me constituindo de maneira pessoal e profissional. Embora não seja fácil, a tarefa de rememorar acontecimentos que moldaram a trama dessa história, torna-se necessário fazê-lo como uma “abrição de portas”, para que, inspirados por essa entrega, sujeitos que compõe a trama de narrativas proposta por essa investigação, sintam-se instigados a narrar também suas trajetórias.

Como Antônio Nóbrega anuncia, posso considerar que a minha trajetória é marcada por um movimento constante de “abrição de portas”. Portas que marcam as entradas, permanências e saídas, configurando-se essa história de inquietude e busca incessante. As portas se abrem para mim, pela primeira vez, em um domingo de julho de 1983, em uma casa muito singela da comunidade gerazeira do Município de Correntina, chamada Brejo Verde. Foi a parteira<sup>26</sup> “Mãe Dona”, que me trouxe à luz, auxiliando minha mãe, uma jovem de 16 anos, a trazer ao mundo a primeira filha.

O enxoval, certamente não havia, apesar do frio daquela época do ano. Mas recorde minha mãe contando, que o pano que tinha para me envolver era uma saia preta de Tia Luzia. Foi ela, aliás, que se encarregou de soltar os adrianos<sup>27</sup>, para demonstrar a alegria pela chegada da sobrinha-neta, e também para avisar aos moradores dos arredores, aquele evento. Nascimento é sempre um evento. Posso imaginar quantas galinhas foram abatidas para o pirão durante o resguardo de minha mãe.

Minha mãe, uma menina nascida e criada em Brasília, sem muitas referências rurais, conheceu meu pai que trabalhava na construção civil na Capital Federal, casaram-se e foram morar no Brejo Verde, de onde meu pai é natural. Minha avó materna, Maria de Mafalda, moradora daquele lugar desde o nascimento, criou, sozinha, três filhos e um neto. Ficou viúva muito jovem e, desde então, tornou-se a referência e o porto seguro para toda a família. Dentre tantas coisas que sou grata a ela, o nome que ela me deu, certamente

---

<sup>26</sup> Parteiras são mulheres, que reúnem saberes tradicionais de saúde, geralmente passados por gerações através da oralidade e da prática, utilizados para auxiliar o nascimento das crianças, principalmente em regiões onde há escassez de assistência médica. O ofício das parteiras, muito comum no interior do Brasil, ao longo do tempo foi sendo substituído pelo trabalho de obstetras e enfermeiros. No entanto, esse ofício ainda tem se mostrado imprescindível em locais onde os sistemas de saúde são ausentes e também em ambientes hospitalares, exercendo um papel fundamental nos processos de humanização do atendimento ao parto.

<sup>27</sup> Adriano, era o nome popular dado os foguetes, naquela região. Provavelmente se deve ao fato de uma marca com esse nome ter se popularizado ao ponto de tornar-se a referência mais significativa.



será um dos presentes mais valiosos que posso ter recebido. Esse nome, Raquel, seguramente, tem moldado e conduzido a minha identidade.

Maria de Mafalda, uma mulher franzina, de passo manso, benzedeira de muito respeito em toda a região, tornou-se a referência de mulher com a qual fui crescendo. Tornei-me sua companheira de muitas labutas: buscar água na fonte, *panhar* pequi no tabuleiro<sup>28</sup>, raspar e vender; pegar lenha; pisar arroz, catar feijão na roça; rezar a ladainha na lapinha; fiar na roda. Nutri, desde sempre, uma admiração por minha avó, que me faziam ficar atenta ao que ela fazia e falava para aprender, quase como uma imitação. Aprendi, em sua companhia, uma infinidade de coisas, as quais enriquecem minha vida e, à medida que o tempo passa, vou compreendendo quão valiosas foram as aprendizagens daquele período.

#### FOTO 1 - D. Maria de Mafalda



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Compreendi, muitos anos mais tarde, já com as leituras, na faculdade, que “a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (BRANDÃO, 2005, p. 10). Aprendi, com minha avó, o nome e a serventia de inúmeras plantas dos gerais; qual madeira servia para lenha; reconhecer o rasto e a direção para onde seguiam os passantes, distinguir o tempo das frutas, reconhecer sinais da natureza que indicavam o período da chuva e do frio, reconhecer constelações e

---

<sup>28</sup> Nome usado para designar lugar onde não há habitações ou plantações, somente vegetação nativa.

saber o horário que os aviões passavam no céu, esperados como eventos; bordar ponto cheio e descobrir se a galinha estava perto de botar.

Esse período foi tão significativo, que as memórias parecem acontecimentos da vida inteira. Foi uma parte muito marcante da minha infância, intercalada com idas e vindas a Brasília, onde morava a família da minha mãe e, onde se buscava melhores condições financeiras e possibilidade de trabalho. Nesse movimento migratório da família nasceu minha irmã em Correntina e meu irmão em Brasília. Tenho uma recordação de uma das viagens de Brasília para Correntina, em que a noção de distância ainda não havia se formado em minha mente e isso me fazia imaginar, a todo momento, a chegada na casa de vovó.

O retorno para o Brejo Verde, dessa vez teve um caráter mais permanente e eu já tinha idade para ir para a escola, pois já sabia até escrever cartas. Minha mãe, que havia completado, apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental, me ensinou, em casa, a ler e escrever. Abri as portas da leitura, com o contato que tive com as histórias em quadrinho. As primeiras leituras, aliás, recordo com muito carinho, foram feitas em gibis de Maurício de Souza que trazíamos de Brasília. Além disso, lembro também de leituras que fazia em livretos com músicas de Amado Batista e Raul Seixas, que meu pai guardava e, de vez em quando, tentava tocá-las em um violão feito de buriti com cordas de linha de anzol, confeccionado por um jovem muito “cadente<sup>29</sup>” da região.

Era um período, cuja comunicação se dava através das trocas de cartas com familiares que moravam em outras cidades ou que viajavam para trabalhar nas lavouras em períodos de plantio e colheita, geralmente no Estado de Goiás. O fato de, na região, poucas pessoas dominarem a leitura e a escrita, nossa casa, recebia, constantemente a visita de pessoas em busca de quem pudesse ler e escrever cartas para dar e anunciar as notícias tão esperadas dos familiares que se encontravam distantes. Minha mãe, que sabia ler e escrever, realizava essa função e, aos poucos, para demonstrar o orgulho pela filha que também já começava a ler e escrever, me colocava para fazer as leituras e a escrita de partes dessas cartas. A escrita das cartas obedecia a um padrão para o começo e para a finalização, o qual eu já havia memorizado e era sempre encarregada de fazer a introdução das mesmas. *Escrevo essas mal traçadas linhas, somente para dizer que por aqui tudo está em paz.* Após essa introdução, seguiam-se as notícias.

---

<sup>29</sup> Cadente, para a linguagem popular da região, significa pessoa astuciosa, inteligente, com muitas habilidades.

Com essa iniciação no mundo da leitura e da escrita nas práticas sociais do cotidiano, a minha entrada na escola, ocorreu de maneira informal, sem matrícula, pois a escola que havia na comunidade, contava com duas salas de aula, funcionando com turmas multisseriadas, em que uma delas, onde funcionava o “pré” e a primeira série, ficava sob a responsabilidade de uma professora leiga. Outra turma, onde atuava uma professora “formada” funcionava a segunda e a quarta séries.

Como havia uma resistência dos meus pais em me matricular na turma da professora leiga, acabei frequentando, de maneira informal, a sala onde lecionava a professora formada. Tinha, nessa época, por volta de sete anos. Apesar de ser muito pequena e estar em meio a outras crianças e adolescentes que já eram mais velhos, o fato de já ser alfabetizada, contou para que eu pudesse permanecer nessa sala. A professora Mariazinha, era muito dedicada e cuidadosa comigo. Lembro-me de ter recebido dela, um livro de matemática da segunda série, com uma capa laranja e folhas amareladas. Não tenho recordações se consegui realizar atividades do livro, mas recordo-me de carregá-lo como a um troféu.

Fiquei nessa escola por pouco tempo, não sei precisar quanto, mas guardo lembranças afetivas marcantes: a merenda feita por D. Vani, que trazia a bacia na cabeça com o lanche do dia que era preparado em sua casa e levado para a escola. D. Vani, aliás, foi minha mãe de leite, quem me amamentou, quando minha mãe ainda não tinha leite suficiente. As brincadeiras com carrinho de boi no pátio, as meninas maiores que cuidavam de mim na estrada, a apresentação do dia das mães. Memórias marcantes e muito valiosas.

Mudamos para a cidade de Correntina, quando eu tinha sete anos e minha irmã mais nova estava perto de nascer. Fomos morar na casa de uma tia do meu pai, que à época procurava alguém para tomar conta do imóvel, pois ela morava em Brasília. Morando na cidade, aos oito anos, fui matriculada no Centro Educacional de Correntina, popularmente chamado de Colégio do Padre, em função de ter sido fundado pelo Padre André Frans Béréno. O Colégio do Padre era uma escola grande, de ensino rigoroso, que na época, oferecia ensino público e particular. Fui matriculada na primeira série, da parte pública, por insistência de minha mãe, que atestou a minha condição de acompanhar os ensinamentos da série. Estudei na Sala de Tia Nêga, uma professora de paciência singular, que conseguia conduzir o trabalho com tamanha serenidade em uma turma marcada pela heterogeneidade de idades de um público de 42 estudantes. Estudei nessa escola todo o

ensino fundamental, período que marcou minha infância e início da adolescência, com episódios de grande relevância para a minha formação.

A escrita (Auto)biográfica, propicia a quem se propõe a narrar sua trajetória, um movimento de imersão na memória, ativando dispositivos de seleção dos acontecimentos, de forma a trazer para a superfície da narrativa, apenas alguns punhados de lembranças que a memória se encarrega de guardar.

### **FOTO 2 - Turma da 3ª série do Centro Educacional de Correntina – 1994<sup>30</sup>**



Fonte: Arquivo da Professora Gilda Maria Rocha da Silva

Assim, busco nas memórias do tempo de escola no Colégio do Padre, as lembranças do parquinho no fundo da escola, que ficava fechado e a gente encontrava sempre um jeito para entrar escondido; as brincadeiras de rodeio que fazíamos imitando os personagens da novela Ana Raio e Zé Trovão<sup>31</sup>; o chão bem encerado do salão central, que servia às brincadeiras de escorregar; o internato<sup>32</sup>, que era um mistério; os pés de flamboia floridos, que coloriam o pátio nas primaveras; as festinhas de despedida de estagiários regadas a bolo, refrigerante e choro; as professoras, para quem guardo um lugar de profundo agradecimento e admiração; o uniforme completo exigido para permitir

---

<sup>30</sup> Da esquerda para a direita no alto: Prof. Gilda Rocha, José Henrique, Frederico, Paulo Fernando, Estagiária Vânia Maura, Walter, Alexandre, Redmo. 2ª fila (do meio) da esquerda para a direita: Aparecida, Raquel (esta autora), Lidiane, Taiana, Cíntia (atrás), Maria Helena, Taiane. 3ª fila (da frente) da esquerda para a direita: Ana Paula, Luciana, Marcelo (atrás), Leandro, Nicássio e Naiana.

<sup>31</sup> Novela exibida na TV Manchete (extinta), cujo enredo se dava em torno da história dos protagonistas que nomeiam a trama, tendo como cenário principal, o universo dos rodeios.

<sup>32</sup>No Colégio do Padre, funcionou, durante muitos anos o internato para meninas, que além de estudar, faziam o curso de corte e costura.

a entrada na sala de aula; a saia a quatro dedos (no máximo) de altura do joelho, medidos rigorosamente por Dona Elza; as histórias de assombração que povoam o imaginário de quem passou pelo Colégio do Padre. São memórias tão presentes e, tantas outras que vão aflorando, que merecem um lugar para guardar e fazer uma visita carinhosa, de vez em quando.

O tempo dessas memórias, é o mesmo tempo de memórias outras que marcaram a minha infância e adolescência morando em Correntina. Foi um tempo de muita dificuldade financeira, de pobreza de recursos e de perspectivas. Morávamos de favor na casa de uma tia do meu pai. Ele era a única pessoa que tinha trabalho remunerado na casa, o que não perdurou por muito tempo. Minha mãe, dedicava-se ao trabalho doméstico e ao cuidado com as crianças (três meninas e um menino). Eu, como filha mais velha, tornei-me responsável por ajudá-la e cuidar das irmãs e do irmão menor.

Tive, desde cedo, responsabilidades que me trouxeram um necessário amadurecimento. Era clara a compreensão de que a nossa condição não era favorável e que eu precisava, de alguma forma, ajudar a prover o sustento da família. Aprendi a bordar ponto-cruz aos nove anos de idade, o que me garantiu, algum tempo depois, a possibilidade de ganhar dinheiro, ainda que bem pouco, para ajudar em casa, fazendo bordados por encomenda. Por volta dos 14 para 15 anos, passei a trabalhar como atendente em uma panificadora e, nesse período, eu era a única pessoa a ter um trabalho fixo e remunerado, na família. Não lembro quanto ganhava, sei que não chegava a meio salário mínimo, pois trabalhava pela manhã e estudava à tarde.

Era muito dedicada aos estudos e uma leitora ativa, que ainda conseguia frequentar a Biblioteca Pública Municipal. Tinha muita facilidade para aprender os conteúdos, principalmente de matemática, o que me rendia também algum dinheiro, no final do ano, quando as mães dos meus colegas me pagavam para ensinar os assuntos para aqueles que ficavam de recuperação. Aos finais de semana, colaborava como catequista e fazia parte do coral de crianças e adolescentes que cantava nas celebrações matinais aos domingos. Essas aproximações com os grupos de pastorais<sup>33</sup> da Igreja Católica, me motivaram a frequentar o grupo de Jovens JUDAC II. O grupo de jovens era um espaço

---

<sup>33</sup> Conforme a definição da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, ação pastoral da Igreja no Brasil ou simplesmente pastoral é a ação da Igreja Católica no mundo ou o conjunto de atividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão de continuar a ação de Jesus Cristo junto a diferentes grupos e realidades.

dinâmico, cujas reuniões eram mediadas por momentos de espiritualidade, debates, músicas, poesias e compromissos dos jovens com o meio social e com a Igreja.

Nesse período, também, a Paróquia havia ficado sem secretária, oportunidade, na qual, fui pedir a vaga de trabalho para o padre, que devido a minha condição de menoridade, aceitou que eu trabalhasse apenas um período, recebendo meio salário mínimo. Aquela porta que consegui abrir, representou uma importante oportunidade de melhoria da condição financeira para toda a família, pois logo em seguida minha mãe foi contratada como cozinheira da Casa Paroquial e meu pai como vigilante da torre de transmissão da Rádio Carícia (rádio que pertence à Paróquia).

No período que passei a cursar o Ensino Médio, continuei dedicada aos estudos, porém me encontrava em um processo de grande exaustão, por trabalhar o dia inteiro, estudar à noite e aos finais de semana me dedicar às atividades pastorais, e ao programa de rádio que apresentava semanalmente. Mesmo assim, me sentia motivada a continuar, pois entendia que as portas que estavam se abrindo, dariam acesso a tantas outras. Ainda cursando o Ensino Médio, a porta da docência se abriu para mim, pela primeira vez, na Escola Família Agrícola de Correntina. Ocasão, na qual, as monitoras e monitores<sup>34</sup>, cursavam a graduação em regime de Alternância na cidade de Riacho de Santana e necessitavam cumprir períodos de estudos, que coincidiam com as aulas na Escola. Assim, assumi as aulas de Inglês nas turmas de 5ª e 6ª séries, aos finais de semana, pois trabalhava e estudava. Aquela vivência me fez conhecer uma experiência de educação pela qual fiquei encantada. Jamais tinha conhecido uma escola com aquela forma de trabalhar, com aquela dinâmica, com aquela organização. Tudo me chamava a atenção e me surpreendia. Posso afirmar que aquela experiência me trouxe aprendizagens que foram definidoras de escolhas que fiz ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

Torna-se necessário esclarecer, a essa altura, que a docência não era um desejo alimentado como perspectiva de profissão. Isso pode ser confirmado através da minha opção em fazer o ensino médio na modalidade de Formação Geral e não do Magistério. Opção aliada à necessidade de continuar trabalhando para colaborar financeiramente com minha família. O Magistério era oferecido no turno diurno e exigia uma carga horária

---

<sup>34</sup>Monitores é a denominação dada aos docentes que atuam nas Escolas Família Agrícola.

mais extensa com atividades de observação e estágio. Essas condições, definitivamente, não me atraíram para o curso.

A conclusão do Ensino Médio, então, significava a abertura de mais uma porta, a qual passei a acreditar que pudesse alcançar. A porta de acesso ao Ensino Superior. No ano de 2002, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que na época funcionava apenas como avaliação externa do Ministério da Educação para produzir os indicadores desta etapa da Educação Básica, sem, no entanto, possibilitar o acesso ao Ensino Superior. Naquele período, tanto a inscrição, quanto a prova eram realizadas na cidade de Bom Jesus da Lapa, que fica a 130 quilômetros de Correntina. Realizei o exame e a nota que alcancei, me impulsionou a prestar o vestibular para o Curso de Pedagogia no Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB em Bom Jesus da Lapa, para o qual passei.

Fui aprovada no vestibular e em 2003, ingressei no Curso de Pedagogia da UNEB. Passei a morar na cidade de Bom Jesus da Lapa, na Residência Estudantil, experiência que potencializou a minha passagem pela Universidade. Havia um coletivo muito ativo, com organização, debates, grupo de estudos, reuniões, assembleias. Era um universo paralelo. Muitas aprendizagens e amizades sinceras que superaram as divergências tão próprias daquela convivência. Compreendia, que a partir da Universidade, conseguiria abrir outras portas, mas que aquela passagem não seria fácil, como não foi. Estava em outra cidade e sem trabalho. Minha família não tinha condições de colaborar financeiramente com a minha manutenção, após a minha saída de Correntina, pois esse fato, coincidia também com um período em que meu pai também já não estava mais em casa. Isso fez com que as despesas sobrecarregassem a minha mãe e eu compreendia que eu precisava me sustentar. Consegui fazer alguns trabalhos que me garantiam um pouco de dinheiro para custear as xerox e alimentação na casa: dava aulas de reforço para as filhas de um colega da faculdade; digitei alguns processos para um escritório de advocacia, organizei relatórios para uma Organização que trabalhava com os Quilombos em Bom Jesus da Lapa e assim fui “me virando” até ser convidada para substituir uma professora em uma escola particular. Foi a minha segunda experiência com a docência. Permaneci trabalhando naquela escola por cerca de um ano.

A mudança de cidade, não rompeu o meu vínculo com as pastorais e passei a atuar na organização diocesana da Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, que desenvolve ações no âmbito da formação, engajamento e atuação da juventude. A partir

desta inserção e da conjuntura da região, passei a me aproximar da luta e da organização do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, que consolidou sua atuação na região, em função dos graves conflitos hídricos que se instalaram no Oeste da Bahia, com os projetos para a construção de hidrelétricas e barramentos de água para favorecer o avanço do agronegócio, em rápida expansão no território.

A história do MAB na bacia do rio Corrente é marcada por lutas, resistências e conquistas frente aos projetos capitalistas. Há mais de vinte anos que os/as ribeirinhos/as resistem às construções de barragens e até o momento não há nenhum empreendimento energético implantado onde tem famílias organizadas no/pelo MAB e, nenhuma família foi expulsa de seu território. Existe base organizada em algumas comunidades dos municípios de Cocos, Coribe, Jaborandi, Santa Maria da Vitória e Correntina. (NEIVA, 2019, p. 16)

A aproximação com o MAB, proporcionou importantes processos formativos, quando passei a compor a Direção Regional e Nacional do Movimento, ocasião, na qual, se consolidava o Coletivo Nacional de Educação, dentro do Movimento, em virtude da ascensão do debate da Educação do Campo, que se fortalecia em nível nacional, culminando com diversas ações, dentre as quais destaca-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como conquista da trajetória de lutas dos sujeitos do campo, organizados e resistentes. Com essa experiência militante, tive a oportunidade de fazer parte de importantes acontecimentos que escreveram a trajetória de construção da Educação do Campo no Brasil.

**FOTO 3 – Coletivo de Educação da Bahia no Encontro Nacional de Educação do MAB – Luziânia 2005.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora



No entanto, a minha vivência e compromisso com a Pastoral da Juventude do Meio Popular, me fizeram assumir, em 2006, a Coordenação Diocesana, uma opção que me exigiu muitas rupturas pessoais e na trajetória que vinha construindo. No entanto, uma opção necessária.

**FOTO 4 – Reunião do Sub-Regional das Pastorais de Juventude – Irecê, 2007**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A docência, a essa altura, já era uma porta aberta. Foi ainda cursando Pedagogia que passei na seleção para professora de História, em regime temporário, da Rede Estadual de Ensino, sendo lotada na escola onde havia estudado o Ensino Médio. Fiquei os últimos semestres trabalhando em Correntina e deslocando para Bom Jesus da Lapa, em um período em que a estrada se encontrava em péssimas condições e a viagem durava 3 horas. Concluí o curso de Pedagogia em 2007, continuei trabalhando na escola e, planejava buscar meios para garantir a estabilidade profissional e financeira, a partir de então, para posteriormente prosseguir estudando.

Outra porta, porém, se abriu para a minha vida, em 2009, que me fez mudar temporariamente os planos e redimensionar toda a minha trajetória: a porta da maternidade, que me trouxe outras perspectivas, outras necessidades e outro olhar para tudo. É impossível descrever, nessas notas, a dimensão das mudanças que esse acontecimento trouxe para a minha vida. Concomitante com a maternidade, a minha aprovação no concurso para professora da Rede Municipal de Correntina, trazia a perspectiva de estabilidade financeira, fundamental nesta nova fase. Fui trabalhar na

Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, na Vila Rosário, povoado que fica há 200 quilômetros da sede do Município. Mudei para aquela comunidade, com minha filha de apenas oito meses. O que eu tinha, naquela situação, além de insegurança e medo era a certeza de que eu precisava continuar. E continuei! Fui superando as dificuldades, que não foram poucas. Construí ali, relações que permanecem até hoje e uma experiência com educação, que me fez vivenciar, na prática, um aspecto da educação do campo, que, até então não havia dimensionado, sequer por meio de leituras.

Compreendi, com aquela experiência, o paradoxo teórico e as lacunas da prática. Estava em uma realidade, cujo campo, enquanto dimensão teórica e prática de configuração do território era o campo do agronegócio (FERNANDES e MOLINA, 2005), porém, os sujeitos que dinamizam aquela realidade, possuem identidades diversas e não se enquadram somente nos aspectos dessa determinação teórica. Conheci ali, uma realidade de escola do campo que desafia a compreensão teórica que eu havia construído até então. Mantenho latente, a necessidade de imergir naquela realidade com uma apropriação teórica de outros elementos para compreender a dinâmica que constrói aquela escola que abriga sujeitos que são forjados em uma identidade itinerante.

A docência, que já havia se consolidado enquanto opção, me levou a assumir, mais uma vez a dimensão militante, desta vez, assumindo a presidência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – SINDTEC, por dois mandatos. Período no qual, tive maiores aproximações com os espaços de construção e gestão da política de educação do município, com uma experiência permeada pelos embates próprios da relação tecida entre a classe trabalhadora e os gestores das políticas públicas. Estive à frente da luta sindical no Município, por dois mandatos 2013-2014 e 2015-2016.

#### **FOTO 5 – Atuação na Presidência do SINDTEC**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os quatro anos de atuação no Sindicato, representaram uma fase de importantes aprendizagens para minha carreira, pois foi possível contribuir nos debates em Conselhos e Comissões Municipais, com a construção do Plano Municipal de Educação – PME (CORRENTINA, 2015), o Plano de Carreira do Magistério e com a consolidação de direitos adquiridos, porém negligenciados, como Piso salarial Nacional do Magistério com a definição da carga horária de trabalho docente de acordo com a lei do Piso e a contribuição na proposição de uma Lei de Iniciativa Popular (a primeira de Correntina), para a gestão democrática nas Escolas do Município (CORRENTINA, 2017).

No final do segundo mandato, novamente a porta da maternidade se abriu e tive minha segunda filha, período em que me afastei, sendo o cargo assumido pela Vice-Presidente da instituição. Ao término dos mandatos e da licença maternidade, retornei ao trabalho docente, em 2017, na Escola Municipal São Sebastião, uma escola multisseriada. Sabia que aquela experiência me traria grandes desafios, mas não tinha a dimensão das possibilidades que aquela pequena escola, com um grupo de estudantes tão sedentos de muitas coisas, poderiam me fazer encontrar, a chave para a abertura de outras portas.

A minha inserção na docência em uma turma multisseriada demarcou uma fase da minha profissão, permeado por desafios, os quais eu não havia enfrentado em outras experiências, mas ao mesmo tempo, foi a responsável por reativar a inquietude, despertando a necessidade de retomar os estudos, o que já planejava há algum tempo. A retomada dos estudos, a que me refiro aqui, diz respeito ao espaço de produção acadêmica, pois desde 2007, quando havia concluído a graduação, participei de processos de formação continuada, especialização, aperfeiçoamento docente, mas sentia a necessidade de retornar ao ambiente da Universidade, pois compreendia que aquele período (10 anos), os quais me possibilitaram passar por experiências pessoais e profissionais diversas, de alguma forma me impulsionavam para que eu retomasse os planos guardados temporariamente.

Após passar o ano de 2017 dividida entre a perplexidade e a necessidade de encontrar formas de realizar um trabalho significativo em uma realidade tão desafiadora, iniciei o ano de 2018 com foco em organizar uma metodologia que fosse mais apropriada às necessidades daquela realidade pedagógica. Assim, passei a buscar materiais e referências do trabalho pedagógico com turmas multisseriadas, sem encontrar referências contundentes que pudessem sugerir uma mudança significativa.

Passei as férias do final do ano focada em organizar os conteúdos e materiais para realizar um trabalho diferente daquele que havia feito. Passei a estudar, pesquisar em busca de indicações metodologias para o trabalho com uma turma multisseriada e fui surpreendida e, ao mesmo tempo instigada pela ausência.

Fui descobrindo, com essas ausências, a invisibilidade dessas turmas e, tudo ficou mais evidente ao perceber que mesmo os programas do Ministério da Educação, como Mais Educação, PACTO/PNAIC, Salas de Recursos Multifuncionais e outros não estavam disponíveis para essas escolas, justamente pelo fato de serem invisíveis. Ficam ausentes de indicadores como o IDEB, os estudantes não participam de avaliações externas como Provinha Brasil, ANA e outras avaliações. Guardadas as devidas ressalvas quanto a esses processos de regulação, mas essas ausências foram fundamentais para que pudesse compreender que as turmas multisseriadas padecem de uma inexistência institucionalizada.

Encontrei, com as buscas por referenciais para o trabalho nas turmas multisseriadas, um curso oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, em parceria com a Fundação Telefônica, chamado *Alfabetizando na Diversidade: por classes mais multisseriadas* do qual participei de modo remoto, em janeiro de 2018. Este processo de formação trouxe elementos que me fizeram repensar o trabalho docente naquela realidade, de maneira a considerar que a turma multisseriada precisava ser compreendida como tal e não, somente como uma reprodução da turma seriada. Assim, a partir das aprendizagens com o curso, passei a organizar instrumentos que me possibilitavam trabalhar com mais segurança naquele contexto. Evidentemente, não foi uma mudança repentina e total. Eram apenas pequenas mudanças inseridas no trabalho cotidiano, que ainda tinha como referência a experiência com a escola seriada.

A experiência com a docência na turma multisseriada me proporcionou a construção de saberes, os quais podem ser concebidos como um acervo forjado nos acontecimentos e descobertas do cotidiano, os quais são tecidos na dinâmica da organização do trabalho pedagógico e vão determinando as possibilidades de reflexão e (re)invenção das ações, constituindo-se uma práxis pedagógica. Desse modo, compreendo que são esses acervos de saberes que me possibilitaram materializar a experiência docente vivenciada na turma multisseriada, carregada também de todas as vivências que compõe o meu percurso pessoal, militante, profissional e formativo que

permitem a transposição do saber da experiência, latente nas práticas inquietantes, em um saber insurgente, público e acessível.

Assim sendo, a minha experiência com o trabalho docente encontra-se materializada na obra pedagógica *Sementes*, que compõe este processo investigativo e, de algum modo, registra e aponta possibilidades de reinvenção do trabalho pedagógico com as turmas multisseriadas, uma vez que cada atividade, indicação e orientação sugerida para o trabalho docente resulta de situações já vivenciadas no cotidiano da sala de aula organizada em multissérie.

Esse período, foi determinante para as portas que abri na retomada aos estudos e as buscas pela continuidade da formação acadêmica, na qual havia dado um “pause”. Organizava meu tempo entre as exigentes tarefas domésticas com duas filhas, uma ainda bebê, estudos e os desafios da docência em uma turma multisseriada. Assim, passei a estudar, vislumbrando trilhar outros caminhos da docência que me possibilitassem ampliar os horizontes de pesquisa e produção.

Assim, a aprovação no Mestrado em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, demarcou um ponto em que todas as experiências da minha trajetória pessoal e profissional convergiam e entendi que as portas já abertas, me possibilitaram abrir a porta do Mestrado. Quando disse, no seminário de integração da minha turma que “eu não podia estar em outro lugar”, eu trouxe toda a minha trajetória para aquele momento e, depusitei naquele novo ciclo que se iniciava, o sonho e as perspectivas das portas que terei a possibilidade de abrir a partir dessa experiência.

Por fim, é importante registrar que a escrita (Auto)biográfica, na perspectiva da narrativa de experiências, propicia a ativação da memória, com idas e vindas nos acontecimentos marcantes da trajetória pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, proporciona uma ação reflexiva sobre o tempo histórico no qual nos inserimos. Permite refletir sobre a inconsistência do acaso e compreender a potência das escolhas que fazemos em nossa trajetória. Assim, tudo que narrei, até aqui, nessa minha trajetória, possui as marcas das escolhas que fiz, dos rumos que tomei e das portas que fui abrindo. Carrego, pois, a serenidade de compreender que essas construções do meu itinerário de vida, possibilitam vislumbrar as perspectivas futuras e as portas que ainda pretendo abrir.

## 2.1. Abrindo as portas da pesquisa

Pesquisar é verbo que indica ação e que requer tomada de decisão, exige escolhas. Pesquisar para abrir portas, para descobrir, desvelar, revelar. Pesquisar, porém, é um ato que deve ser permeado por muitas dúvidas e pela certeza, apenas, de não conhecer ou de saber pouco sobre o que se pesquisa. A pesquisa deve ser gestada pela necessidade de descobrir e de abrir novas portas. Ao adentrar na pesquisa é necessário despir-se das certezas de conhecimento acerca do universo pesquisado, pois “quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou” (FAZENDA, 2006, p. 12). Pesquisar porque conheço pouco, porque preciso descobrir mais para comunicar e anunciar a novidade, eis o que me move nesse processo investigativo.

As portas que se abrem para que este trabalho seja gestado, tem por finalidade revelar o universo dos sujeitos e das experiências que dinamizam as escolas do campo de turmas multisseriadas, apontando as complexidades próprias que permeiam esses espaços. A entrada nesse universo, perspectiva demonstrar aspectos que são particulares a cada experiência e que merecem um lugar de destaque no cenário das construções pedagógicas, dada a sua relevância. Desta maneira, a minha inserção nesse ambiente de pesquisa, se dá com a certeza de conhecer pouco sobre ele e com o cuidado de quem adentra, pedindo permissão para permanecer, pois a minha entrada e permanência junto ao coletivo de sujeitos que dinamizam as Escolas Multisseriadas se deu também com as entradas, permanências e saídas de outros sujeitos que “passam” por elas.

Desse modo, as dinâmicas que se desenvolvem no interior das escolas multisseriadas, podem ser compreendidas como elementos essenciais para possibilitar uma percepção do conjunto de fatores sociais, políticos e pedagógicos que permeiam estas experiências de educação. Nesse sentido, como fio condutor desta pesquisa, adotamos o pressuposto de que os professores e suas histórias, tem muito a dizer sobre a composição deste universo. Nesse sentido, convém destacar que, a opção metodológica deste o processo investigativo se fundamenta nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, embasada nos pressupostos do método (Auto)biográfico com inspirações na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

A aproximação com os pressupostos epistemológicos da Documentação Narrativa, concilia-se com o interesse deste processo investigativo que se propõe em “ativar a memória pedagógica da escola” (SUAREZ, 2016, p. 482) como forma de

subsidiar a sistematização e divulgação de materiais pedagógicos produzidos, “consumidos e descartados” no cotidiano do trabalho docente das escolas do campo de turmas multisseriadas. Ao propor tal metodologia, consideramos que os saberes articulados para atender pedagogicamente às realidades particulares nas quais se inserem essas experiências, estão agregados a um repertório de práticas docentes genuínas, carregadas de importância social e educativa.

Ao adotar, nesse processo investigativo, os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, assumimos a compreensão de que este tipo de pesquisa se fundamenta em pressupostos de estudo que envolvem os sujeitos em suas dinâmicas e interações sociais. Deste modo, pesquisar os contextos da educação, enquanto espaços férteis das dinâmicas sociais dos sujeitos, requer operar com uma metodologia capaz de comportar a complexidade desta relação, tendo em vista a indissociabilidade entre os sujeitos em seus aspectos subjetivos e os aspectos objetivos do mundo no qual estão inseridos (CHIZZOTI, 1995, p. 79).

Tendo por base tais condições, a opção pela metodologia qualitativa, converge com o objetivo deste trabalho que se concentra em dar visibilidade às experiências do cotidiano escolar de docentes das Escolas de Turmas Multisseriadas, que se lançam em práticas (re)inventadas, a partir das condições que lhes são impostas nestes espaços, sendo potencializadas pelas experiências de vida, pelos processos de formação e pelo acúmulo de saberes reunidos ao longo da trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, Meireles (2013, p.16) destaca a indissociabilidade da tríade vida-formação-profissão, como um conjunto intrínseco à identidade dos professores. Assim sendo, “os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores” (NÓVOA, 2006, p. 33).

De modo específico, os professores que constroem sua docência nas Turmas Multisseriadas, mobilizam saberes gestados nos desafios cotidianos da profissão, entrelaçados com saberes reunidos em suas trajetórias de vida. Portanto, esse complexo e fértil terreno, em que se fincam tais experiências, ao se tornarem o universo desta pesquisa, não pode prescindir de uma metodologia que se proponha a lançar um olhar cuidadoso, que considere a magnitude das relações que se constroem dentro e em função do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.

A dinâmica que envolve a trama complexa das relações que se desenvolvem no cotidiano das escolas multisseriadas, ultrapassa o limiar das condições de serem

quantificáveis, opondo-se, portanto, ao reducionismo de indicadores numéricos, a exemplo daqueles utilizados pelas políticas de regulação da educação, cujo intuito se baseia em delinear o perfil dos sujeitos e das relações que permeiam a escola. Tal abordagem torna-se reducionista e despreza aspectos que não são passíveis de quantificação e, portanto, deixam de considerar elementos que compõem o universo e as inúmeras possibilidades de interpretação da realidade.

É nessa perspectiva que a abordagem (Auto)biográfica se alinha aos objetivos desta pesquisa à medida que concebe os sujeitos a partir da indissociabilidade dos aspectos sociais e pessoais em uma coexistência interdependente “que estão num processo incessante de produção recíproca” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), uma vez que a singularidade dos indivíduos em seus processos dinâmicos de interação, suscitam, no meio social, as dinâmicas que formam e transformam a si e ao próprio meio. A abordagem (Auto)biográfica, nesse sentido, possibilita, emergir a abundância de significados, capazes de demonstrar a multiplicidade presente no terreno das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, dando vazão às histórias cuja autoria passa a pertencer aos próprios protagonistas.

Tendo em vista que “o ponto de partida de uma pesquisa (Auto)biográfica é sempre a vida do sujeito” (MEIRELES, 2013, p. 58), a opção por esse método, no processo investigativo, retoma, de forma particular, a condição de biografar a minha história a partir dos aspectos da trajetória pessoal e profissional em uma trama que, em um dado momento, se entrecruza com as trajetórias de outros sujeitos, expressando, em alguns pontos, as simetrias das experiências e, em outros, as peculiaridades dos contextos nos quais se inserem e interagem.

Partindo da compreensão de que há, no contexto das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, um movimento de construção de um acervo de experiências pedagógicas autênticas, concebidas, cotidianamente, no fazer e re-fazer docente é que lançamos mão de um caminho metodológico capaz de dar à lume os relatos que revelam as condições de existência de escolas cravadas em contextos rurais, cujos professoras e professores são autores de práticas que se tecem em meio a conjunturas desfavoráveis e forjam um protagonismo invisível. Dito de outro modo, um protagonismo invisibilizado em virtude das ausências que esses sujeitos padecem, inclusive nos debates, pesquisas e registros acerca das classes multisseriadas, já mencionada neste texto. Essa ausência torna os sujeitos e seus coletivos também ausentes das políticas, dos currículos, da história



(ARROYO, 2011), restando, suas experiências e os saberes construídos no cotidiano das escolas, ausentes do cenário pedagógico.

## 2.2. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

*La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p. 11)*

O fragmento que inaugura esta sessão expressa a centralidade das narrativas para a construção das histórias de vida dos sujeitos. Desta maneira, a opção teórico-metodológica que orienta o processo investigativo deste trabalho se constitui em um exercício de narrar as histórias que permeiam as vivências individuais e coletivas dos sujeitos que dinamizam o cotidiano das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas.

Tendo em vista a compreensão de que a pesquisa deve ser conduzida pelo fio dos objetivos traçados para orientá-la, compreendendo como essencial que seja delineada por uma metodologia capaz de conduzir o itinerário investigativo, tive, a partir dos diálogos de orientação, a proposta de conduzir, metodologicamente, esta pesquisa, com base nos pressupostos epistemológicos da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (SUÁREZ, UCHÔA E DÁVILA, 2004; SUÁREZ, 2005, 2007, 2011, 2015, 2016, 2017)

O contato com este dispositivo de investigação trouxe à luz as potentes possibilidades que as vozes docentes anunciam ao narrar suas experiências. As narrativas das professoras que atuam nas turmas multisseriadas se constituem fontes genuínas de saberes pedagógicos capazes de revelar elementos que transcendem o cunho individual dos “sujeitos narrantes” e abarcam outros aspectos do âmbito formativo, coletivo, profissional, político, social e cultural.

Desse modo, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas,

es, ante todo, una estrategia de trabajo pedagógico participativo que está dirigida a contribuir a activar la memoria pedagógica da escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos a jugar por los educadores cuando habitan y renombran el mundo escolar, cuando transitan el

territorio de sus prácticas pedagógicas y reconstruyen sus experiencias vividas, cuando intervienen en el campo de la praxis educativa y participan en el debate público y especializado sobre la educación. (SUÁREZ, 2015, p. 64)

Ao conceber a narrativa docente como uma ferramenta capaz de ativar a memória pedagógica da escola, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas reafirma e valida os conhecimentos dos docentes enquanto saberes relevantes, capazes de disputar, no contexto dos conhecimentos pedagógicos dominantes, os espaços de reconhecimento enquanto uma alternativa potente e legítima de saberes.

Reside, portanto, neste contexto, a importância de lançar mão deste dispositivo de investigação, pois ele se alia à necessidade de colocar em relevo as experiências docentes vividas no cotidiano das turmas multisseriadas, como forma de transgredir o modelo de homogeneização representado pelo padrão da seriação, imposto às turmas com esta configuração pedagógica. Além disto, encontro, na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, as possibilidades para destacar o protagonismo docente, através do compartilhamento das experiências (re)inventadas no cotidiano, as quais apresentam potencial para serem convertidas em subsídios de apoio ao trabalho docente desenvolvido nas realidades em que a multissérie figura enquanto uma alternativa para a garantia do direito à escolarização.

Assim sendo, três fatores que considero determinantes para a minha motivação em propor a construção de um material didático a partir das experiências protagonizadas pelos docentes que atuam nas turmas multisseriadas do Município de Correntina, podem também justificar a opção metodológica que orienta este processo investigativo: a minha *imersão* no universo da docência em uma turma multisseriada; a percepção acerca da *invisibilidade* dessas experiências pedagógicas, apesar da sua importância nos contextos onde se inserem; as *ausências* demarcadas pela falta de políticas públicas, acompanhamento pedagógico, culminando com a carência de materiais didático que possam subsidiar o trabalho docente nessas turmas.

Tais elementos, potencializados pelo processo formativo propiciado pela inserção no Mestrado Profissional em Educação do Campo, através do aprofundamento teórico acerca dos princípios políticos e históricos que fundamentam a Educação do Campo; os estudos acerca da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, com enfoque na Didática, Currículo e Avaliação nas Classes Multisseriadas; e os necessários aprofundamentos acerca das abordagens metodológicas que fundamentam a pesquisa

científica, trouxeram as aproximações com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, mostrando-se enquanto um caminho metodológico favorável às pretensões deste processo investigativo, que dentre outras possibilidades, vislumbra tornar visíveis as práticas de docentes produzidas, cotidianamente, no contexto escolar, revelando-se valiosas e autênticas experiências.

Embora as práticas docentes nas turmas multisseriadas se inscrevam em um lugar de essencialidade para a garantia do direito à educação aos sujeitos do campo, dependentes das escolas multisseriadas para acessar o ensino formal, as mesmas se perdem sem, no entanto, se tornarem conhecidas, pois são absorvidas pelo caráter prescritivo e burocrático dos registros docentes que se limitam ao preenchimento de formulários pré-determinados pelos sistemas de ensino. De acordo com Suárez (2007, p. 8), poucos espaços são tão regulados e normatizados quanto a escola.

Reitero, portanto, com as proposições desta pesquisa a necessidade de tornar visível, e democrático o saber pedagógico autêntico produzido pelos docentes, “durante e em torno de suas experiências escolares” (SUÁREZ, 2007, p. 6), lançando mão da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, com o intuito de superar o caráter prescritivo dos registros docentes, centrados nas fichas e roteiros, que limitam a escrita de professoras e professores ao preenchimento de documentos. A perspectiva prescritiva de registro dos docentes, tem por objetivo principal, restringir a escrita ao fornecimento de informações para atender às necessidades burocráticas dos sistemas de ensino, descartando, dessa maneira, as contribuições que as experiências docentes podem apontar no sentido de potencializar as políticas de educação.

Nessa perspectiva, a Documentação Narrativa nos inspira a “documentar os aspectos não documentados da vida cotidiana das escolas e a necessidade de dotar de densidade suas produções textuais” (SUÁREZ, 2016, p. 484), tornando-os visíveis, em um movimento transgressor de paradigma, tanto no que se refere ao modelo de ensino seriado (HAGE, 2011), quanto ao que concerne à valorização dos saberes colocados na condição de invisíveis, subjugados, em função de outros tornados visíveis (SANTOS, 2009, p. 23). De maneira contundente, significa assumir a condição premente que as experiências docentes carregam ao mostrar a relevância política, teórica e prática, rompendo com a invisibilização e trazendo ao centro do debate das práticas pedagógicas, as narrativas de professoras e professores que vivenciam as complexas situações que envolvem a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.

Para tanto, esta investigação, debruça-se sobre a diversidade de experiências docentes que se desenvolvem nos processos de organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas do Município de Correntina, com o intuito de evidenciar as práticas desenvolvidas nessas turmas e as estratégias utilizadas pelas professoras para garantir o direito de aprender às crianças do campo, notabilizando as reinvenções da prática em um contexto marcado pela ausência, que vai desde a carência de materiais apropriados a essa realidade, perpassando pela limitada atenção pedagógica, culminando nos processos de desvalorização da experiência e dos sujeitos que dinamizam essas escolas.

Os sujeitos centrais desta pesquisa, portanto, são seis professoras que atuam nessas realidades, sendo cinco que exercem a docência nas turmas multisseriadas e uma que, atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica. Estas, compartilharam suas narrativas de experiências pedagógicas por meio de relatos escritos e orais, compartilhados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa que abrange também um projeto de extensão, produzindo reflexões acerca do trabalho docente com a multissérie.

A partir da compreensão de que é necessário garantir a autonomia dos sujeitos quanto à sua opção de participar ou não da investigação, pois em se tratando da pesquisa qualitativa, é necessário compreender também que esta apresenta algumas dificuldades, sendo que uma delas leva em consideração que “se limita àquelas pessoas que querem falar” (GOLDENBERG, 2004, p. 37). Portanto, o coletivo de sujeitos desta pesquisa é composto por aquelas que, pertencendo ao conjunto dos docentes das escolas do campo de turmas multisseriadas do Município de Correntina, se dispuseram a narrar as experiências com a organização do trabalho pedagógico nessas turmas.

Considerando que esta investigação se centrou em adentrar o universo da experiência docente em turmas multisseriadas, torna-se imprescindível adotar instrumentos capazes de subsidiar a pesquisa, aliando-se aos objetivos, de maneira que possam indicar os caminhos para alcançá-los. Dessa forma, a escolha de instrumentos que se articulem aos fundamentos do método (Auto)biográfico, aliados aos princípios que orientam a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, garantem o aporte teórico-metodológico necessário para a condução desta pesquisa.

A escrita narrativa e os diálogos acerca das experiências pedagógicas, propostos como instrumentos para a recolha de dados, nesta pesquisa, são considerados movimentos fundamentais na dinâmica embasada pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Tendo em vista que a partilha de experiências permite “pensar

coletivamente cada experiência individual e, dessa forma, propõe-se também a deixar no outro a possibilidade de igualmente reconstruir as próprias políticas de sentido” (OLIVEIRA, 2019, p. 82), pois estão imbricados de outras tantas experiências.

Compreendo, portanto, que os instrumentos para a recolha de dados também precisam, além de aliar-se ao método, considerar e respeitar as condições nas quais os sujeitos e o universo da pesquisa se inserem. Tal esclarecimento faz-se necessário, pois a realização deste processo investigativo coincide com a situação de emergência sanitária vivida no mundo, em decorrência da pandemia<sup>35</sup> de COVID-19, provocada pelo novo Coronavírus, a qual impôs a necessidade de adoção de medidas restritivas, dentre as quais, o distanciamento social que se tornou uma alternativa necessária para diminuir os níveis de contágio pelo vírus e, conseqüentemente para garantir a preservação da saúde e da vida das pessoas. Neste cenário, as escolas, em todo o mundo, foram forçadas à suspensão das atividades presenciais, adotando, onde as condições permitiram, a realização de atividades de ensino de maneira remota, aderindo a uma diversidade de alternativas para desenvolver as atividades de ensino, sem, no entanto, oferecer a garantia de acesso a todos, dados os elevados índices de desigualdades sociais registrados ao redor do mundo.

Diante desse cenário, os rumos da pesquisa necessitaram de um direcionamento metodológico distinto do que havia sido planejado, inicialmente, tomando caminhos que pudessem garantir a continuidade do processo investigativo, respeitando as condições impostas pela situação vivida em nível mundial e flexibilizando a utilização dos instrumentos de recolha de dados, selecionados para dar suporte a esta pesquisa. Cabe, sinalizar, porém, que a adoção de meios alternativos para a recolha de dados, necessária, em função da condição de isolamento social, não minimizaram o compromisso de manter os princípios e responsabilidades éticas que envolvem a integridade na pesquisa (SINGAPURA, 2010), presentes em todas as etapas do processo. Desta maneira, a dinâmica da investigação e o diálogo para a construção das narrativas das professoras, colaboradoras foram organizados a partir da utilização de meios facilitadores através da internet<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> A Organização Mundial de Saúde – OMS, declarou em 11 de março de 2020, a condição de pandemia, em virtude da aceleração da contaminação de pessoas em todo o mundo pelo novo Coronavírus, causando a doença respiratória denominada COVID-19. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

<sup>36</sup> A utilização do meio de comunicação em formato digital via internet, poderá ser substituído pelo diálogo e reuniões coletivas na forma presencial, tão logo os riscos à saúde, em função da pandemia tenham cessado.

Apesar das limitações do contexto de Pandemia, permanecemos com o propósito inicial do projeto de pesquisa, objetivando construir um material composto por uma coletânea de sequências didáticas que resultou em uma *Obra Pedagógica*, construída a partir da práxis dos docentes que (re)inventam suas experiências no cotidiano das turmas multisseriadas.

Cabe mencionar que a obra pedagógica que acompanha este relatório, foi elaborada a partir da sistematização das minhas experiências vivenciadas no cotidiano da docência nas turmas multisseriadas na Escola Municipal São Sebastião, potencializada pelas experiências compartilhadas pelas professoras que colaboraram com esta pesquisa, e que a extrapolam, construindo acervos cotidianos nos espaços onde atuam. Desse modo, em função da necessidade de reconfiguração metodológica, por consequência da Pandemia e, seguindo uma indicação das avaliadoras/es presentes na banca de qualificação, acolhi a compreensão de que o meu percurso docente me possibilitava assumir o lugar de narradora da experiência pedagógica a ser convertida em material didático.

Assim sendo, a pandemia nos encorajou a encontrar caminhos outros que possibilitassem prosseguir com a investigação, sem, no entanto, abrir mão dos objetivos traçados desde o início. Esse ponto remete-nos às considerações de Santos (2020) sobre a *Cruel Pedagogia do Vírus*, com reflexões contundentes acerca deste cenário de isolamento e das alternativas necessárias para a continuidade da existência.

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (SANTOS, 2020, p. 29)

Nessa busca por alternativas para continuar existindo e prosseguir com a pesquisa, faz-se necessário destacar que o desdobramento possível nesse na presente conjuntura, oportunizou a execução de um projeto de extensão, registrado na Proreitoria de Extensão – PROEXT/UFRB, com o título: *Experiência docente como patrimônio pedagógico: contribuições para a elaboração de sequências didáticas para as turmas multisseriadas*, cujos objetivos se centram em: valorizar os saberes pedagógicos dos professores que atuam nos contextos de multissérie; compartilhar narrativas de experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito das classes

multisseriadas; reconhecer o patrimônio pedagógico produzido no cotidiano das classes multisseriadas. Além de se constituir uma ação que possibilita a formação continuada para as professoras colaboradoras da pesquisa.

Desse modo, este trabalho elege as narrativas de experiências pedagógicas das professoras participantes da pesquisa como a fonte para a construção dos subsídios capazes de auxiliar o trabalho docente nos contextos de sua prática, pois compreendemos que ao conversar com este coletivo de docentes, podemos mergulhar em relatos que revelam situações singulares, a partir de uma perspectiva carregada de subjetividade, que expõem percepções sutis de quem vivencia o universo escolar. Esses relatos contam sobre experiências, sobre os saberes pedagógicos aprendidos com o trabalho, as dúvidas que aparecem no processo de ensino, como também são capazes de revelar estratégias didáticas que elaboram e (re)inventam para alcançar as aprendizagens com os estudantes (SUÁREZ, 2017).

Ao lançamos mão das inspirações metodológicas oferecidas pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, concordamos que os docentes são portadores de um saber específico e, portanto, são especialistas no ensino escolar, pois são eles que passam muitas horas de suas vidas planejando, organizando, adequando e contextualizando suas intervenções pedagógicas para garantir o ensino dos seus alunos, de acordo com as suas particularidades (SUÁREZ, 2005, p. 9)

Assim, compreendemos que são os docentes das turmas multisseriadas que possuem a capacidade de avaliar, inferir, alterar e sugerir os caminhos mais adequados para a elaboração de instrumentos pedagógicos para subsidiar o trabalho nos espaços onde atuam, pois são conhecedores das realidades com seus desafios e potencialidades.

Deste modo, a realização da pesquisa, desde o início, propõe-se em evidenciar o protagonismo docente, por isso torna-se essencial que sejam os sujeitos que vivem o cotidiano das experiências pedagógicas nos contextos da multissérie, os protagonistas também da produção do material resultante deste processo investigativo.

Assim sendo, a produção da obra pedagógica *Sementes*, que resulta desta investigação, faz um exercício de transposição das minhas experiências pedagógicas com a multissérie em um movimento de sistematizar os acervos construídos ao longo do meu percurso docente, organizar os registros e indicar possibilidades de metodologias adequadas ao trabalho pedagógico nas singularidades destes espaços.

Não obstante a compreensão de que a minha experiência assumiria a tarefa de

demonstrar as complexidades e possibilidades do contexto multisseriado através de narrativas e sistematizações, no movimento de reconfiguração dos caminhos metodológicos, continuei afirmando a necessidade de produção conjunta das sequências didáticas, uma vez que reconheço o patrimônio pedagógico construído por cada professora que habita esse ambiente e que compõe o coletivo desta pesquisa.

Em vista disto, a composição do percurso metodológico possibilitado pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, se desenvolveu com seis (06) professoras que se dispuseram em colaborar com a pesquisa e compartilhar suas experiências. Essas professoras, portanto, passaram a compor um comitê avaliativo para fazer a apreciação do conjunto de sequências didáticas e emitir o parecer sobre a viabilidade do trabalho com as mesmas em realidades com a configuração multisseriada.

A pesquisa que também integra um projeto de extensão, foi organizada e desenvolvida em três etapas, organizadas no quadro apresentado a seguir, consistindo em: 1) Processo formativo e auto formativo, com estudos e debates acerca de temas que envolvem o trabalho pedagógico com a multissérie; estudos sobre a pesquisa (Auto)biográfica e Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. 2) Produção de relatos narrativos das experiências de vida, formação e profissão; 3) Apreciação, avaliação e emissão de parecer acerca das sequências didáticas que compõem a obra pedagógica elaborada para subsidiar a organização do trabalho pedagógico com as turmas multisseriadas.

**Quadro 5 – Etapas para a recolha de dados com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas**

<b>Ação</b>	<b>Estratégia para Ação</b>	<b>DATA/PERÍODO</b>
Convite aos professores	Envio de uma carta convite aos professores especificando os objetivos e as etapas da pesquisa.	19 de abril
Encontro virtual para a apresentação das etapas da pesquisa / Projeto de extensão	Realização de uma reunião virtual para apresentação da proposta da pesquisa e extensão	21 de abril às 18h
Encontro virtual formativo	Realização de diálogo formativo acerca do Método (Auto)biográfico e Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.	06 de maio às 18h



	<p><b>Tema:</b> Valorização da palavra narrada enquanto campo científico.</p> <p>Participação da Professora Dra. Mariana Martins de Meireles</p>	
Produção das narrativas de experiências pedagógicas	<p>Realização de uma reunião virtual para orientação acerca da produção das narrativas;</p> <p>Disponibilização de um itinerário com elementos para inspirar a produção das narrativas;</p> <p>Compartilhamento de excertos narrativos com da minha trajetória de vida, formação e profissão.</p>	18 de maio às 18h
Reunião virtual para compartilhamento das narrativas de experiências pedagógicas e encaminhamento da etapa de análise das sequências didáticas.	<p>Socialização das narrativas;</p> <p>Apresentação de uma sequência didática, com detalhamento dos seus elementos;</p> <p>Disponibilização de um conjunto de sequências didáticas para os professores para apreciação, inferências, sugestões alterações e elaboração de parecer.</p> <p>Disponibilização de um roteiro com elementos para orientar a análise das sequências didáticas e emissão de um parecer.</p>	08 de junho às 18h
Reunião virtual para socialização dos pareceres acerca das sequências didáticas e encerramento das atividades de pesquisa/extensão.	<p>Compartilhamento dos pareceres emitidos com a avaliação das sequências didáticas;</p> <p>Encerramento das atividades de pesquisa/extensão.</p>	14 de julho

Elaboração da autora (2021)

Cabe destacar que as etapas de construção desta pesquisa foram previamente organizadas e, posteriormente reconfiguradas de acordo a disponibilidade do grupo de professoras que se dispuseram compartilhar suas experiências neste processo e, ao mesmo

tempo, produzir acervos coletivos capazes de ressignificar as políticas de sentido do trabalho docente.

Por isso, as narrativas das professoras colaboradoras possuem um lugar de relevo nesta pesquisa, pois é por meio delas que podemos mergulhar em suas histórias pessoais, formativas e profissionais para compreender as trajetórias que as tornaram as “autoridades da experiência pedagógica” e as coloca em condição de referências para avaliar, inferir, propor, refutar ou reelaborar os instrumentos destinados a auxiliar o trabalho pedagógico no ambiente organizado em multissérie.

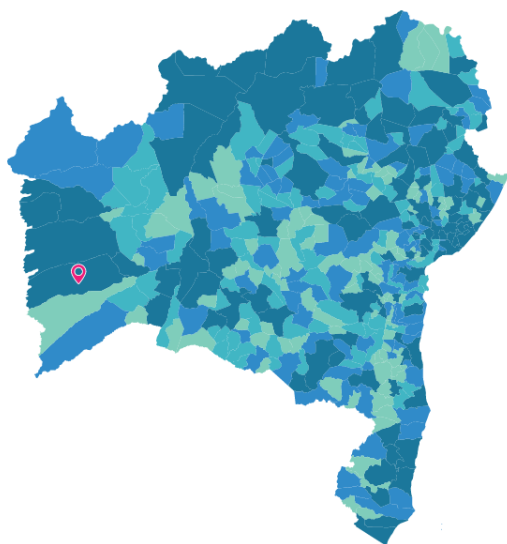
Nesse sentido, fica evidente a relevância da construção de um material didático a partir do registro narrativo das experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas concretizando os objetivos dessa pesquisa que nos encoraja a outorgar às professoras-protagonistas deste processo, a condição que lhes pertence ao considera-las em uma posição que extrapola o papel de colaboradoras e as reconhece em condição de construtoras da obra pedagógica que resulta desta investigação. Por veredas otimistas, a construção desta obra pedagógica vislumbra a possibilidade de expandir e democratizar o conhecimento acerca das experiências com a multissérie, uma vez que merecem ser publicizadas em função da relevância social, política e pedagógica que carregam.

### **2.3. Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas: o lugar e os sujeitos da experiência**

*Sou um chão de fronteiras, onde a vida tem esteio  
Entre a Caatinga e o Cerrado, sou o Rio das Éguas e o Arrojado  
Bebendo o Rio do Meio  
Sou mergulho cristalino, nas águas correntes  
Que nutrem o Velho Chico  
Sou um vale rico  
Arrefecendo a sua gente  
Sou a cultura ribeirinha  
Em gotas de memória  
Como a falange do sertão  
Sou a fé e a tradição, construindo a nossa história  
Sou a virtude baiana  
E a beleza nordestina  
Que corre em veias,  
Corre em águas,  
Correntina...  
(Virtude - Leandro Caetano de Magalhães)*

O Campo empírico desta pesquisa localiza-se na Região Oeste da Bahia, no Município de Correntina, o qual é um dos onze municípios com compõem o Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente. O município destaca-se por seu potencial hídrico em função de ser coberto pelo bioma cerrado, definido pelo Professor Dr. Altair Sales Barbosa, como “a cumeeira da América do Sul, distribuindo águas para grandes bacias hidrográficas do continente” (BARBOSA, 2011, p.14), por abrigar, em sua área de abrangência os Aquíferos Urucuia e Bambuí responsáveis por alimentar os rios que formam importantes bacias hidrográficas do Brasil, entre elas, a Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco.

**FIGURA 2 – Localização do município de Correntina-BA**



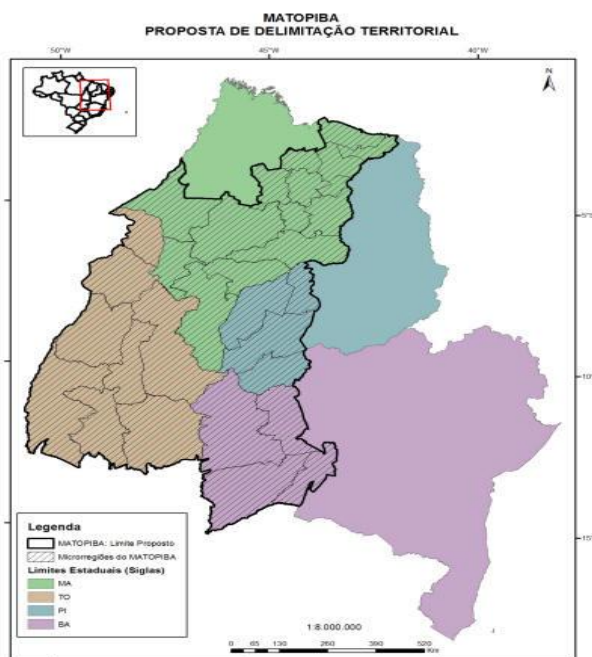
Fonte: base cartográfica do IBGE

As condições hidrográficas, aliadas a fatores climáticos e às condições geográficas favoráveis ao plantio de grãos, atraíram para a região do cerrado, os interesses do capitalismo, com o processo de expansão do agronegócio. Tal movimento, impulsionado, pela conjunção de interesses que incidem sobre a região, ocasionou mudanças na definição de território, demarcando a sobreposição dos interesses dos grandes empresários, institucionalizados nas políticas dos Governos Federal e Estadual, em detrimento dos interesses das populações dos municípios do Oeste e, sobretudo das populações tradicionais do cerrado. Tais são as evidências dos interesses econômicos e

políticos lançados sobre a região, que influenciaram, inclusive na configuração territorial que era “tradicionalmente conhecida como Além São Francisco, que passou a ser conhecida como Oeste Baiano. E agora a querem chamar MATOPIBA. (PORTO-GONÇALVES E CHAGAS, 2019, p. 34).

A região denominada MATOPIBA, assim definida pela junção das siglas dos estados que a compõem: Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia e abrange a parte coberta pelo bioma cerrado, nesses estados, onde se instalaram grandes empresas do agronegócio, obtendo investimentos do governo federal, principalmente através do Plano de Desenvolvimento Agropecuário

**FIGURA 3 – Mapa da região MATOPIBA**



Fonte: Grupo de Inteligência Territorial Estratégica – GITE/EMBRAPA

Os conflitos, com altos índices de violência no campo, em função dos embates entre os grandes grupos empresariais e seus interesses econômicos, instalados na região e, especificamente no Município de Correntina, fizeram com que o município contabilizasse entre 1985 e 2016, 41 conflitos em 31 anos, tornando-se o município com maior número de conflitos no Estado da Bahia (PORTO-GONÇALVES E CHAGAS, 2019). Essa situação tornou-se uma grande ameaça aos povos das comunidades tradicionais do cerrado e à população do município de um modo geral, devido aos

mecanismos de ocupação e destruição da sociobiodiversidade do bioma. Em defesa da permanência em suas terras e do direito à existência, essas populações viram-se forçados a organizar processos de resistência para garantir a continuidade do modo de vida das gerações atuais e futuras.

Um dos eventos com grande repercussão nacional e internacional, dentre os acontecimentos recentes ocorridos no Município de Correntina, atesta a situação de permanente conflito neste território. No entanto, este acontecimento não representa um fato isolado dentre as reações da população diante das investidas das empresas do agronegócio nesta região. Conforme expõe a nota publicada por diversas entidades e organizações sociais em apoio à ação popular protagonizada em Correntina, é possível compreender que tais atitudes são empreendidas desde longa data:

A ação do povo de Correntina não é de agora. Assistindo à sequência de morte de suas águas essenciais, diante do silêncio das autoridades, ações do tipo e outras vem sendo feitas há mais tempo. Em 2000, populares entupiram um canal que pretendia desviar as águas do mesmo rio Arrojado agora ameaçado pelas fazendas no distrito do Rosário. (NOTA, 2017)

Em outra ocasião, reagindo à assustadora diminuição da vazão de água do Rio Correntina e dos demais rios da região, em função dos processos de supressão da vegetação nativa do cerrado e da falta de transparência nas concessões de outorgas para utilização das águas dos rios que banham o município, por parte dos órgãos estaduais, a população foi às ruas manifestar em defesa da preservação ambiental para garantir a vida das atuais e futuras gerações. Em um ato simbólico, milhares de pessoas deram-se as mãos em um ponto turístico da cidade, o Ranchão, realizando um gesto de abraço do povo no Rio. Ao mesmo tempo, um grupo com centenas de pessoas, formava um *S.O.S.* para demonstrar a preocupação com as águas do Rio Correntina, expressando um pedido de socorro, conforme pode ser observado na fotografia que segue, captada de forma aérea, durante a realização deste ato. Nessa ocasião, foi elaborado e encaminhado às autoridades do Estado da Bahia e do Brasil, um manifesto que emana dos anseios da população deste território, nomeado de *Decreto do Povo Correntino*.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Texto escrito por Iremar Barbosa de Araújo, disponível em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/decreto-do-povo-correntino/>. Acesso em 20/08/2021

## FOTO 6 – Manifestação em defesa das águas em Correntina



Fonte: <https://www.facebook.com/PeNoGerais>

Dentre as diversas iniciativas da organização popular em defesa da permanência e do modo de vida das populações do cerrado, destaca-se ainda divulgação de uma Carta aberta dos Povos e Comunidades sobre a destruição do cerrado pelo MATOPIBA, elaborada por ocasião do primeiro Encontro Regional dos Povos e Comunidades do Cerrado<sup>38</sup>, ocorrido em Araguaína, no Tocantins, de 23 a 25 de novembro de 2015. Some-se a isso, nos últimos anos, as organizações populares, movimentos sociais, sindicatos, associações, entidades religiosas e pastorais tem organizado Romarias, com a participação de milhares de pessoas, em cidades da região, como forma de mobilizar as populações, denunciar a situação de destruição causada pelo agronegócio e promover ações coletivas em defesa do meio ambiente e da vida do povo.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2015/12/01/carta-aberta-dos-povos-e-comunidades-sobre-a-destruicao-do-cerrado-pelo-matopiba/> Acesso em 20/08/2021.

**FOTO 7 – Missão Ecumênica pelas águas dos cerrados da Bahia – outubro de 2019**



Foto: Thomas Bauer (2019)<sup>39</sup>

Percebe-se, portanto, que este território tem sido palco de conflitos e resistências, dada a condição sua localização em uma região considerada a última fronteira agrícola do Brasil. Desse modo, diante das condições de devastação ambiental e limitação das condições de permanência das populações locais em seus territórios, no dia 02 de novembro de 2017, uma ação envolvendo cerca de mil pessoas em duas fazendas do grupo Igarashi, destruiu diversos equipamentos, como galpões, bombas hidráulicas, tubulações, tratores, pivôs de irrigação, dentre outros. O fato ocorrido representou uma reação da população local diante das intoleráveis investidas do agronegócio que assola a região há décadas, utilizando-se de mecanismos de destruição e violência de que são vítimas as populações que vivem nessa porção do cerrado. Por isso o povo se uniu para dizer que *“Ninguém vai morrer de sede nas margens do Rio Arrojado”*, grito que ecoa uníssono em toda a região em defesa de todos os rios que banham este território.

Conforme expressam Porto-Gonçalves e Chagas (2019), tanto este evento, como os demais desdobramentos decorrentes dele, se destacam pela adesão da população e encaminhamentos do poder público em função da proporção que tomou a situação:

é de chamar a atenção não só que cerca de 600 a 1.000 pessoas tenha ocupado uma fazenda para destruir equipamentos, mas, ainda que 12.000 pessoas, mais de 1/3 da população do Município de Correntina, manifestassem publicamente seu apoio àquela ação. E, mais, que um mês depois da ação, em 01 de

<sup>39</sup> Disponível em: <https://medium.com/@padbrazil/miss%C3%A3o-ecum%C3%AAnica-pelas-%C3%A1guas-dos-cerrados-da-bahia-no-oeste-do-estado-4d1e18ff6762> Acesso em 18/08/2021

dezembro, quando convocados pelo Ministério Público do Estado da Bahia para uma audiência pública, tenham comparecido mais de 3.000 pessoas. (PORTO-GONÇALVES E CHAGAS, 2019, p. 14)

A realidade da região que se constitui o campo empírico desta pesquisa, evidencia a forma como o capital age para garantir a acumulação de riqueza em detrimento da vida, do povo e do ambiente. Porém, diversas formas de resistência podem ser registradas neste ambiente, as quais são tecidas pelo povo que constrói sua identidade e modo de viver intimamente ligados aos seus territórios. Desse modo, a afirmação da coletividade enquanto modo de existir e permanecer na terra em harmonia com o bioma cerrado, se constitui uma forma de resistência e fica evidente nas organizações comunitárias conhecidas como Comunidades Tradicionais de Fechos de Pasto, cujos povos habitam os locais próximos às margens dos rios e riachos e são comunidades “que agregam em seu modo secular de produção e de vida o uso de terras comunais, coletivas, chamadas ‘fecho’ ou ‘gerais’, para criação de gado bovino e extrativismo de plantas medicinais e alimentícias” (ACCFC, 2017, p. 20). Essas comunidades convivem de forma respeitosa e equilibrada com o ambiente, pois compreendem a necessidade de manutenção do cerrado vivo para que se mantenha “a forma de ser e viver das famílias e comunidades camponesas da região.” (p. 23).

Essa forma de existência das comunidades tradicionais nas regiões de cerrado, garante a preservação do ambiente, uma vez que existe uma relação de interdependência entre o bioma e o povo. Desse modo, é possível afirmar que onde essas populações vivem e praticam suas atividades produtivas, o cerrado é preservado, uma vez que se compreendem guardiões dessas terras que receberam de gerações antepassadas colocando-se como responsáveis por cuidar para garantir que passem para as gerações futuras.

É neste cenário de conflitos e resistências, permeado pelas contradições, que me constituí enquanto sujeito, com uma identidade forjando na conjuntura que se desenha nas veredas destas terras do Oeste. Por isso, há aqui, um esforço de apresentar este cenário para ambientar as/os leituras/leitores, demonstrando o lugar de onde falo. Assim, é possível justificar as escolhas que faço ao propor um material didático para o trabalho docente em escolas do campo, que insurge da realidade local, propondo um modo de fazer educação imbricada na vida que pulsa dentro e fora da escola.



Essas informações colaboram também para uma aproximação das experiências de professores/as de escolas do campo de turmas multisseriadas inseridas em tal contexto, mais especificamente no município de Correntina, as quais não existem alheias à realidade que as invade. Portanto, a escolha por esse campo de investigação revela a minha relação identitária, constituída por todos os elementos que constroem a minha trajetória pessoal e profissional, já elencados neste trabalho e que fortalecem a opção que faço.

No tocante ao aspecto institucional, de acordo com os dados do ano de 2021, da Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de ensino de Correntina possui um total de trinta e uma (31) escolas, das quais vinte e quatro (24) estão localizadas em área rural e seis (06) em área urbana. Quanto à organização pedagógica das escolas, as que se encontram na zona urbana, são organizadas, predominantemente com turmas seriadas. No entanto, há registro de organização multisseriada, em uma turma de educação infantil, localizada em uma das escolas da sede do município. Conforme dados informados pela Secretaria Municipal de Educação, dentre as escolas localizadas no campo, onze (11) escolas são organizadas com turmas exclusivamente multisseriadas; nove (09) escolas possuem turmas exclusivamente seriadas e quatro (04) escolas possuem turmas predominantemente seriadas com uma ou duas turmas multisseriadas.

Conforme dados do INEP, em relação às matrículas do ano de 2020, a Rede Municipal de Ensino de Correntina possui 2.432 alunos matriculados em escolas localizadas na área urbana e 3.242 alunos matriculados nas escolas localizadas em áreas rurais. Nas escolas multisseriadas, estão matriculados 316 alunos que cursam o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e a modalidade da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EPJAI. Isso significa que cerca de 45% das escolas do município se organizam exclusivamente sob a configuração multisseriada e que 10% dos alunos matriculados na rede, estão nestas turmas.

Os dados da educação municipal apontam a predominância de escolas localizadas no campo e, dentre elas a presença expressiva de escolas com turmas multisseriadas, cuja importância é essencial para a garantia do direito à escolarização, sobretudo em regiões onde, em geral não há outro equipamento público para acesso da população a direitos fundamentais, sendo estas escolas o único sinal (precário) da existência do Estado.

Cabe salientar, porém, que a organização pedagógica em multissérie, no município de Correntina, segue a lógica da necessidade (PARENTE, 2014), comum no

contexto das escolas do campo com essa configuração pedagógica no Brasil. Esse aspecto se deve, em algumas situações, sobretudo ao fato do Município de Correntina possuir uma vasta extensão territorial, com 12.142 quilômetros, tendo distâncias superiores a 200 quilômetros entre a sede do Município e povoados mais distantes. O quadro a seguir mostra as distâncias em quilômetros da sede do município até as escolas do campo que se organizam com turmas multisseriadas.

**Quadro 6. Distâncias das escolas de turmas multisseriadas da sede do Município de Correntina**

<b>Escola</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Distância da sede do município em quilômetros</b>
Escola Municipal Corrente	Fazenda Reba	140 km
Escola Municipal Passaroto	Fazenda Passaroto	113 km
Escola Municipal Caetano Bernardini	Fazenda Nova Itália	93,4 km
Escola Municipal Caminho do Saber	Brejo Soares	72 km
Escola Municipal Veredinha	Vereda Grande	37,6 km
Escola Municipal Modesta	Capão do Modesto	28,5 km
Escola Municipal Antônio Neiva Araújo	Boa Vista	13,6 km
Escola Municipal Evaristo de Souza Barbosa	Brejo dos Aflitos	15 km
Escola Municipal Menino Jesus	Matão	9,4 km
Escola Municipal Bom Jesus	Garrotes	9,5 km
Escola Municipal São Sebastião	Barreiro Vermelho	6,7 km

Fonte: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB  
Elaboração da Autora (2020)

Em que pese, um significativo percentual das escolas de turmas multisseriadas do município, estarem em localidades distantes da sede do município, o fato de haver escolas multisseriadas em locais com curtas distâncias da zona urbana, indica um fator positivo no que concerne à garantia da educação das crianças *do campo* ser oferecida em escolas localizadas *no campo* (CALDART, 2004, p. 26). O que não significa que não houve fechamento de pequenas escolas no município nos últimos anos.

Diante da necessidade de traçar um perfil do Município de Correntina frente ao cenário do crescente número de fechamento de escolas no campo no Brasil, onde se destaca o Estado da Bahia em número de escolas fechadas, realizei uma pesquisa com o intuito de levantar dados quantitativos que pudessem apontar o número de escolas fechadas nos últimos quinze anos. Para apurar essas informações, busquei, primeiramente, o Conselho Municipal de Educação - CME, para realizar uma pesquisa documental nas atas do órgão à busca de registros sobre as eventuais deliberações do colegiado em relação às ações de fechamento de escolas do campo, visto que, segundo a prerrogativa legal prevista no parágrafo único do artigo 28 da Lei 9394/96, incluído pela Lei nº 12.960 de 2014:

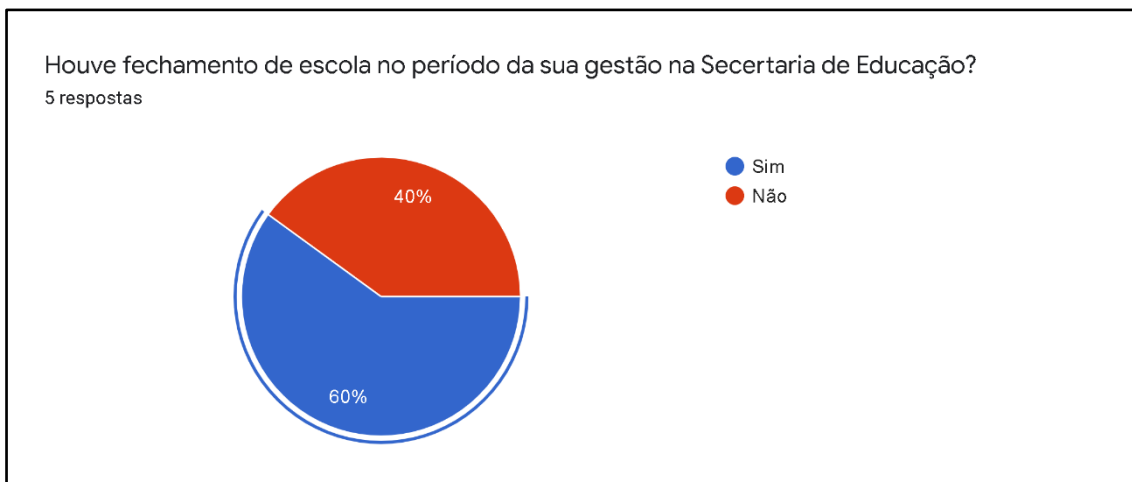
O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

No entanto, esta investida não se concretizou, pois a documentação do CME, encontra-se, nesse período, em processo de organização e os livros de atas de anos anteriores não puderam ser localizados pelos conselheiros atuais.

Diante desta situação, a alternativa encontrada foi a realização de uma pesquisa para o levantamento de dados com ex-secretárias/os de Educação e a atual gestora da pasta, cuja atuação destes à frente da secretaria se deu de 2006 a 2021. Para isso, encaminhei um questionário elaborado através da ferramenta *Google Formulários*, o qual foi respondido por cinco colaboradores.

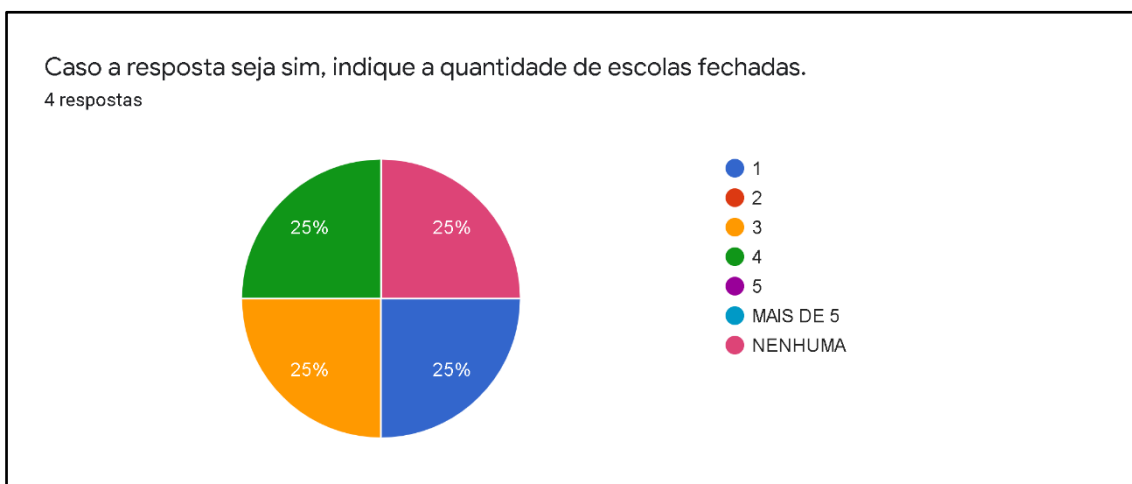
De acordo com o levantamento realizado, no período de 2006 a 2021, foi possível verificar que houve o fechamento de 8 escolas, todas localizadas no campo, conforme mostram os gráficos da pesquisa expostos a seguir.

**Gráfico 1 – Fechamentos de escolas no Município de Correntina**



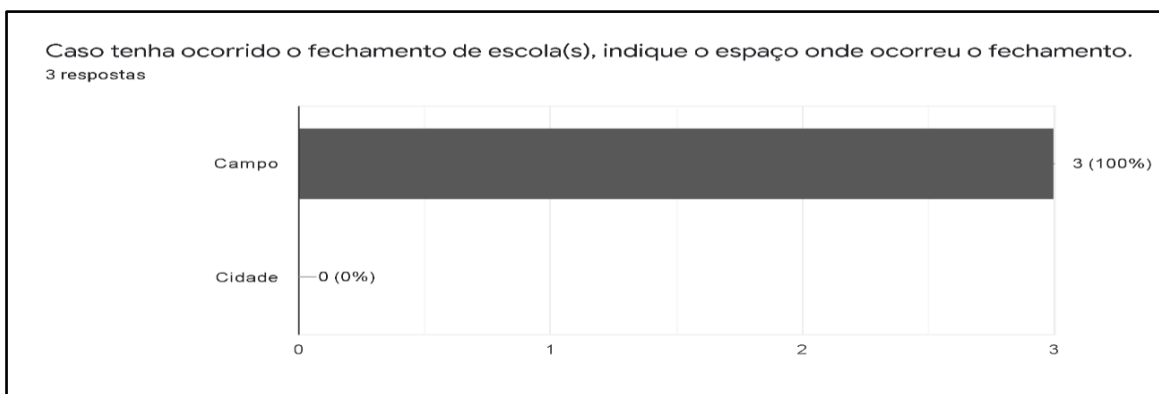
Fonte: Pesquisa de campo (2021)

**Gráfico 2 – Quantidade de escolas fechadas por gestão**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

**Gráfico 3 – Espaço de fechamento de escolas (Campo – cidade)**

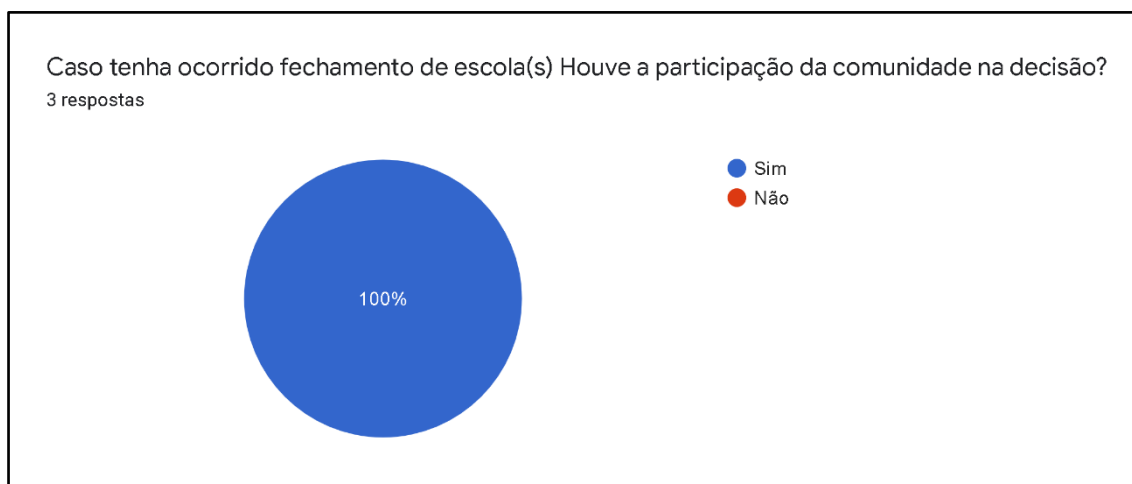


Fonte: Pesquisa de campo (2021)

Chama a atenção o expressivo número de escolas fechadas no campo, sendo que, para a realidade do Município, o este número representa um percentual de cerca de 30% da quantidade total de escolas do campo. Cabe destacar também que todas as escolas fechadas são de pequeno porte, de acordo com o que foi possível inferir das respostas dos colaboradores. Quanto aos motivos para o fechamento, tal ação se justificam devido ao “número reduzido de alunos matriculados para os diferentes anos”, sem possibilidade para a organização multisseriada, sendo considerada como melhor alternativa o “remanejamento desses pouquíssimos alunos para escolas mais próximas”. Ainda considerada como justificativa, a existência de “escola com mais estrutura próximo da localidade.” Além disso, conforme declarado em uma das respostas, “não havia qualidade no trabalho realizado com esses alunos”

No tocante aos aspectos normativos para as ações de fechamento das escolas no Município, a pesquisa apontou que houve participação da comunidade nas decisões para o fechamento.

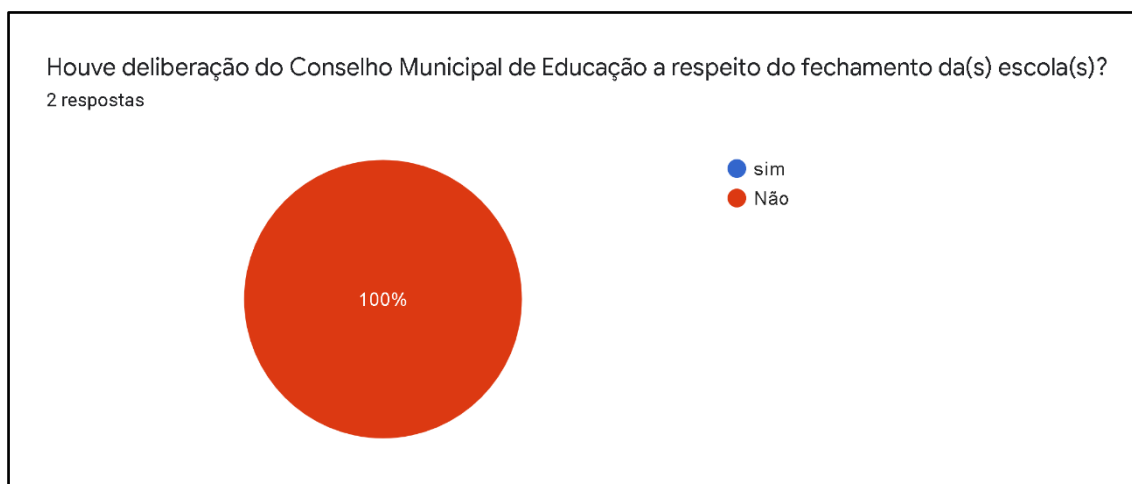
**GRÁFICO 4 – participação prévia da comunidade na decisão quanto ao fechamento de escolas**



Fonte: Pesquisa de campo ( 2021)

No entanto, em relação ao que prevê a legislação acerca da necessidade de análise e deliberação dos Conselhos municipais e estaduais de educação antes do fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, a pesquisa demonstrou que esta exigência legal foi descumprida.

### Gráfico 5 – Deliberação do Conselho Municipal de Educação quanto ao fechamento de escolas



Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

A esse respeito os dados informados mostraram que os fechamentos das escolas ocorreram à revelia da Lei em todos os casos, sem haver a manifestação do Conselho Municipal de Educação. O cenário apontado na pesquisa coaduna com as ponderações do Professor Salomão Hage, ao expor que

Os gestores educacionais, de forma arbitrária, com a conivência dos conselhos estaduais e municipais de educação, continuam violando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996 (artigo 28 – parágrafo único) e fechando as escolas nas pequenas comunidades do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas para a implantação da política de nucleação vinculada ao transporte escolar. (HAGE, 2021, p. 10)

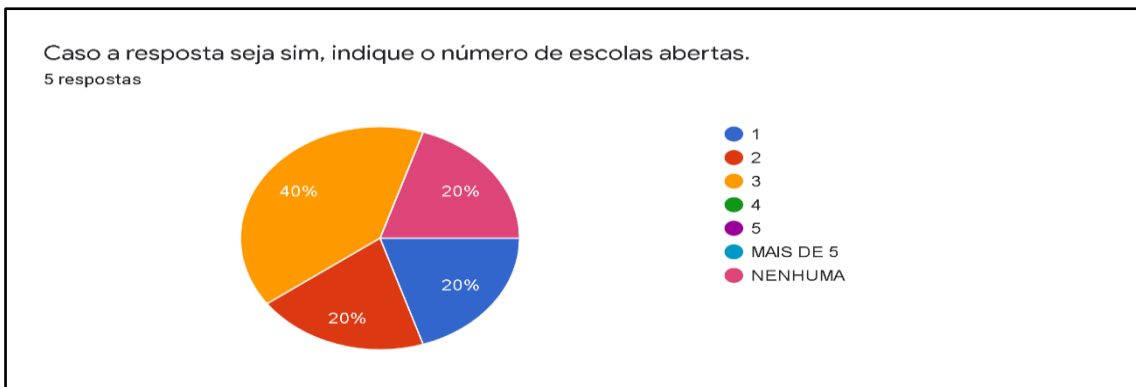
Em outra direção, os dados recolhidos apontaram que houve, no período pesquisado, a abertura de seis (06) escolas, sendo quatro (04) no campo e duas (02) na cidade durante as gestões compreendidas entre 2006 e 2020, conforme demonstram os gráficos que seguem.

**Gráfico 6 – Abertura de escolas por gestões**



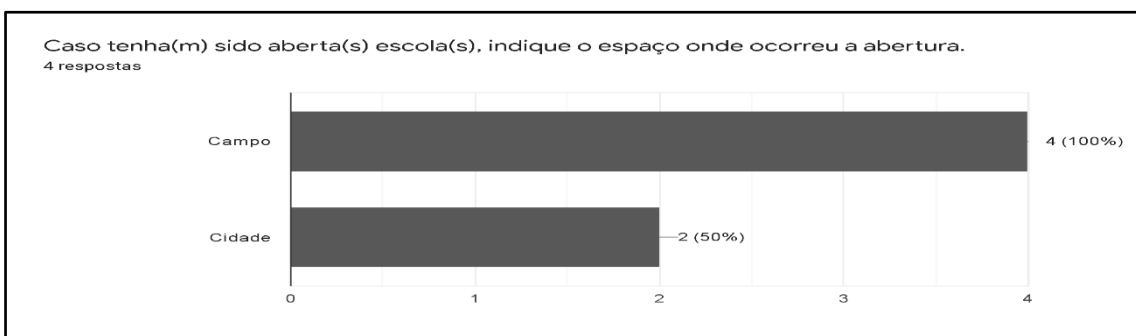
Fonte: Pesquisa de campo (2021)

**Gráfico 7 – Quantidade de escolas abertas por gestão**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

**Gráfico 8 – Quantidade de escolas abertas por espaço**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

As justificativas para a abertura destas escolas, informadas pelos participantes, se concentram, sobretudo, nas questões relacionadas ao isolamento das comunidades localizadas em regiões distantes da sede do município e a necessidade de garantir escola em bairros mais afastados do centro da cidade.

Atender aos moradores de bairro periférico (Escola Maria Conceição) e comunidade do campo com grande número de crianças e garantir a meta 1.1 do PME (creche de Bom Sucesso). (COLABORADOR 1, 2021)

Devido à dificuldade dos alunos irem para a sede. (COLABORADOR 2, 2021)

Em localidades de difícil acesso e crianças sem escolas e defasagem idade/série. Mesmo com números reduzidos de alunos e diante das dificuldades geral das famílias moradoras nessas localidades, tivemos que abrir essas escolas. (COLABORADOR 3, 2021)

Localidade muito distante e os alunos, mesmo usando transporte escolar, chegariam em suas casas à noite, mesmo saindo pela manhã. Na sede foi para melhor qualificar o trabalho com a educação infantil. (COLABORADOR 4, 2021)

Em que pese ter havido o fechamento de oito (08) escolas no campo no período pesquisado (2006-2021) o município de Correntina sinaliza para um movimento inverso ao registrado na realidade brasileira e, em especial do Estado da Bahia, que apresenta um número alto de escolas fechadas nos últimos anos. Ainda que o número de escolas abertas no campo tenha sido inferior (04 escolas) aos fechamentos, há que se considerar esse dado como uma sinalização positiva em meio ao cenário de negação de direito à educação das crianças do campo, indígenas e quilombolas.

É necessário, portanto, pensar caminhos outros para as escolas do campo, com investimentos que visem a qualidade dos espaços, da formação docente e dos materiais didáticos, o que redundará na qualidade da educação, afastando a visão arraigada de que a única alternativa possível para estas escolas é o fechamento. É preciso continuar afirmando o direito das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas, de permanecer em seus territórios com seus direitos assegurados, mantendo-se vigilantes para o cumprimento da legislação, uma vez que *“não existe nenhuma Lei Federal, Estadual ou Municipal que estabeleça o número mínimo de estudantes para o*



*funcionamento de uma turma ou Escola Pública do Campo, Indígenas e Quilombolas.”*  
(HAGE, 2021, p. 10 grifos do autor).

Some-se ao aspecto do fechamento, outras questões emergem do debate da multissérie, direcionando os rumos desta pesquisa. Diante da inexistência de políticas e instrumentos específicos capazes de subsidiar a organização do trabalho pedagógico, quais práticas, instrumentos e estratégias os docentes lançam mão para garantir o ensino nos contextos multisseriados? De que modo as práticas cotidianas são registradas, sistematizadas e socializadas para garantir a continuidade, a (re)visão e a (re)elaboração de suportes pedagógicos ao trabalho docente?

Tais questões provocam inquietações que se desdobram na necessidade de adentrar o contexto da docência protagonizada no cotidiano das turmas multisseriadas, fazendo emergir da invisibilidade pedagógica, as significativas experiências que se tecem nos contextos marcados pela inexistência. A inexistência, portanto, configura-se um terreno fértil para a produção dos subsídios necessários para garantir que as turmas multisseriadas passem a figurar no cenário das práticas pedagógicas, com experiências particulares singularizadas pelos docentes.

### **III. VOZES DOCENTES:**

#### **A palavra narrada como patrimônio pedagógico das escolas do campo de turmas multisseriadas.**

---

*“Deixa eu me apresentar  
Que eu acabei de chegar  
Depois que me escutar  
Você vai lembrar meu nome”*

*(Amarelo, azul e branco – Rita Lee e Anavitória)*

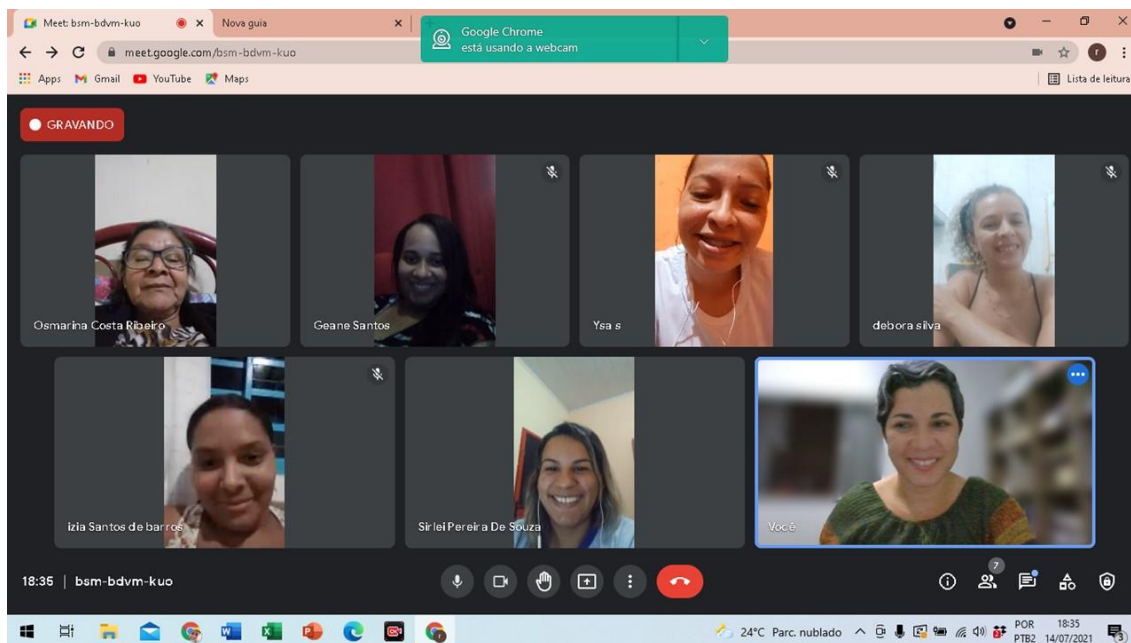
Neste capítulo, são as professoras colaboradoras da pesquisa que se apresentam. São autoras de suas histórias, por isso suas vozes são colocadas aqui em lugar de relevo, pois são protagonistas da experiência docente tomada como objeto central desta investigação. As seis professoras que compõem este processo, foram tomadas pelo entendimento da necessidade de partilhar suas histórias permeadas pelos acontecimentos que as fizeram chegar até aqui. Das seis professoras, cinco atuam diretamente na docência das turmas multisseriadas e uma exerce a função de coordenadora pedagógica das escolas do campo organizadas sob essa configuração, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto à definição para a participação desta pesquisa, foi eleito como critério principal que os docentes fizessem parte do coletivo de professores que atuam em escolas do campo de turmas multisseriadas do Município de Correntina. Desse modo, lancei o convite ao grupo, através de uma carta-convite, expondo os objetivos e as etapas da pesquisa, que também integra um projeto de extensão. Assim, as professoras que se dispuseram a participar, sinalizaram o interesse e passaram a compor este grupo, cujas histórias encontram-se narradas neste capítulo.

A partir do retorno das professoras, sinalizando a disponibilidade em compartilhar suas narrativas de experiências pedagógicas entrelaçadas às vivências pessoais, iniciamos as articulações para o andamento das etapas propostas pela pesquisa. Cabe lembrar que, em função da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, as etapas que compõem esta investigação foram realizadas a partir das ferramentas de comunicação por meio da internet. Assim, para possibilitar os diálogos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, criei um grupo de conversa no aplicativo WhatsApp, para troca de informações e encaminhamentos entre o grupo.

Seguindo o cronograma sugerido às professoras, iniciamos o primeiro encontro, através da plataforma de reuniões virtuais *google meet* no dia 21 de abril de 2021, oportunidade em que apresentei a proposta da pesquisa e das atividades de extensão que compõem o conjunto desta investigação. Neste diálogo, as professoras expuseram suas expectativas e sugestões para o andamento das atividades. No decorrer dos encontros que se seguiram, os diálogos foram-se constituindo a partir de uma “conversa entre pares”, uma vez que eu compunha aquele coletivo não apenas na condição de pesquisadora, tampouco as outras professoras eram somente colaboradoras. Éramos todas professoras de turmas multisseriadas compartilhando as experiências que constituem a nossa identidade profissional entrelaçada à trajetória pessoal.

## FOTO 8 – Registro de reunião virtual através da plataforma google meet



Fonte: arquivo da autora (2021)

Ficava explícito a necessidade de falar de si e também de ouvir as outras histórias de trajetórias entrecruzadas na docência das turmas multisseriadas. Todavia, existia também a dúvida, por parte das professoras, acerca da relevância de suas trajetórias pessoais e profissionais, pois “quase sempre no espaço escolar, o que estas professoras falam e fazem não é valorizado, nem tratado com pertinência” (MEIRELES,2013, p. 78), sobretudo quando se trata do espaço escolar das escolas do campo de turmas multisseriadas, demarcado pela invisibilidade e silenciamento das experiências.

Destarte, as narrativas, entendidas nessa pesquisa como instrumentos centrais para coleta de dados foram adotadas nesta etapa investigativo-formativa por corresponder aos objetivos traçados nesse processo, pois ao narrar suas histórias, os sujeitos são capazes de desencadear um movimento individual e coletivo de reflexões acerca do seu percurso pessoal permeado pelas influências sociais. Desse modo,

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. (JOSSO, 2007, p. 415)

Entretanto, para o andamento das atividades propostas para a continuidade da pesquisa, uma das sugestões dadas por algumas professoras e acatada pelo grupo, foi que as narrativas pudessem ser escritas, ao invés de serem oralizadas, pois, segundo elas, desta forma, poderiam se expressar de maneira mais livre e profunda. Assim, a partir desse acordo, e, tendo em vista a premissa de que as pesquisas (auto)biográficas adotam e comportam modos diversos que possibilitam a recolha de dados, “ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas” (SOUZA E MEIRELES 2018, p. 285), passamos ao movimento de construção das narrativas e, a partir de pontos construídos como possibilidades de inspiração para a escrita de suas histórias, compartilhei, a pedido das professoras, a minha narrativa (Auto)biográfica, cujos excertos encontram-se espalhados ao longo destes escritos e alguns “elementos para inspirar as narrativas (Auto)biográfica, que encontra-se nos apêndices.

As escritas narrativas, cujas autoras são as professoras colaboradoras desta investigação, desvelam histórias desconhecidas, que, guardadas na memória de quem narra, vem à tona ativadas pelo exercício de busca particular por acontecimentos passados, revelando as nuances que constituem a identidade presente de quem narra. Esse movimento, por si só, estabelece um caráter (auto)formativo às narrativas, pois ao narrar fatos da vida, os sujeitos são instigados a estabelecer uma relação de suas histórias particulares com situações sociais, culturais e coletivas. Dito de outro modo,

esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007. p. 414)

Ao destinar um capítulo para colocar em relevo as narrativas das professoras que constituem o coletivo que protagoniza essa pesquisa, considero que suas histórias, assim como a minha, possuem nuances capazes de revelar elementos essenciais para possibilitar a compreensão de engendramentos sociais a partir da exposição de acontecimentos particulares. Dessa forma, as narrativas, para esse trabalho, possuem grande importância, de modo que direcionam todos os constructos horizontados por ele.

Cabe destacar também que as narrativas escritas e disponibilizadas pelas professoras para compor este trabalho, se somam aos relatos orais compartilhados durante a realização da pesquisa e do projeto de extensão que compõem esse processo investigativo. Portanto, a conjunção desses elementos, aliados às minhas experiências construídas no cotidiano da docência nas turmas multisseriadas são tomados aqui como os acervos experienciais considerados como um patrimônio pedagógico concebido nas vivências protagonizadas nos contextos organizados em multissérie.

Antes de passar a palavra às professoras, faz-se necessário uma justificativa pertinente ao contexto. Como anunciado ao longo do capítulo metodológico e deste, esta investigação contou com a colaboração de seis professoras que vivenciam, de algum modo suas experiências profissionais com as turmas multisseriadas. Entretanto, ao longo do percurso, uma das professoras viu-se impossibilitada de produzir e compartilhar sua narrativa, bem como de elaborar o parecer a respeito das sequências didáticas, que será apresentado mais adiante. Contudo, esse fato não minimiza a importância da sua colaboração em outros momentos dessa pesquisa.

### **3.1 Com a palavra “narrada”, as professoras!**

#### **OSMARINA COSTA RIBEIRO**

Até os 36 anos, nunca havia me visto como professora. Meu sonho até então era estudar



Psicologia. Mesmo que não atuasse na área. Então fui surpreendida por um convite para atuar por 2 meses como professora. Eu entendia de alimentação, de comercio, nada a ver com educação. Aceitei a experiência, mas com medo de prejudicar ao invés de ajudar os alunos. Não deu para aprender muito nesse curto espaço de tempo, o período foi muito curto. Em seguida recebi outro convite, desta vez seria para trabalhar por um ano letivo.

Minha família ficou no Distrito Federal, onde morava, o marido e três filhos. Tempos difíceis. Trabalhava numa comunidade rural. Para

ir até a cidade, precisava deslocar para o local onde passava o ônibus, eram 10 Km de distância percorridos às vezes a pé, a cavalo, de bicicleta ou de trator; outros 128 km de ônibus para chegar à cidade. Por muitas vezes me perguntei: O que estou fazendo aqui? Era um lugar estranho com pessoas estranhas.

Eu tinha uma grande responsabilidade, alfabetizar crianças com idade avançada. Os recursos eram mínimos, mas a vontade era grande. Comecei a ver os resultados do meu trabalho. Me empolguei e entrei num programa chamado Proformação, nível de magistério para professores leigos, pois eu não tinha a formação. Um ótimo curso. Descobri minha profissão.

Me separei e me fixei na comunidade. Sempre trabalhei com classe multisseriada. Lembro que uma mãe elogiou meu trabalho. Disse que se soubesse que meu trabalho tinha tanta qualidade, não teria passado por dois anos ao lado da minha escola para levar sua filha para outra escola. Em geral os alunos já saiam da pré escola para o 1º ano sabendo ler e escrever. Porém, esse ano, com a pandemia, ficou difícil continuar com o trabalho dessa mesma forma.

O que mais me incomoda na minha profissão é a conversa paralela. E as vezes alguns alunos passam do limite. E os pais não tem voz ativa com essas crianças. Desde o ano passado estou com 4 turmas apenas. Tinha muitos planos para melhorar meu trabalho, porém nesse contexto de pandemia ficou impossível desenvolvê-los. Sempre que encontro algum aluno, este me pergunta quando voltamos para a escola, é triste dizer: Não sei.

Costumo dizer que trabalhar com classes multisseriadas, apesar de ser um grande desafio, é muito gratificante. Sou professora há vinte e um anos e nunca trabalhei com turmas homogêneas. Procuro sempre trabalhar com temas que contemplem e envolvam toda a classe. Costumo trabalhar com textos de todos os tipos, músicas, jogos e brincadeiras.

O momento mais difícil é trabalhar com o livro didático, pois não é fácil atender a todos. Então, passo atividades do livro para um grupo e outras atividades diferenciadas para outro grupo, na maioria das vezes. Depois de tanto tempo trabalhando assim, difícil seria me adaptar a uma classe homogênea.

## GEANE CARDOSO DOS SANTOS

Me chamo Geane Cardoso dos Santos, nasci dia 08 de outubro de 1997 na cidade de Posse Goiás, sou casada há 8 anos, tenho um filho de 5 anos, sou filha de Juvercino Cardoso dos Santos (pedreiro) e de Josefa Santos de Jesus (dona de casa). Tenho três irmãos e moro no povoado chamado Arrojelândia.

A partir de agora irei contar momentos bons e ruins da minha vida, mas que através dos mesmos me tornei uma mulher guerreira e batalhadora que sou hoje. Então aqui inicia minha caminhada. Há anos atrás, morava no povoado Arrojadinho, junto com meus pais e meu irmão. Quando meu irmão tinha 1 ano, minha mãe descobriu que estava grávida de mim, para eu nascer meus pais foram para a cidade de Posse Goiás e quando



nasci voltamos novamente para nossa casa na zona rural.

No ano 2000 tive mais um irmão e o mesmo nasceu na casa da minha avó, porque meus pais não tiveram condições de ir para a cidade.

Quando meu irmão mais velho fez 5 anos, eu tinha 3 anos e meu irmão mais novo com meses de vida, meus pais decidiram mudar para a cidade de Posse, no Estado de Goiás para conseguir trabalho. Assim chegamos em Posse. Com um ano morando lá, minha mãe engravidou da minha irmã caçula nasceu cheia de saúde. Mas não sabíamos que no nosso futuro íamos passar momentos que deveríamos ser fortes, que era a perda do meu irmão mais velho em um acidente a cavalo, mas contarei esse fato mais adiante.

Na cidade de Posse Goiás morávamos na casa da minha avó paterna, onde ficamos por três anos, até construirmos a nossa casa. No ano de 2002 eu e meu irmão mais velho começamos a estudar em uma escola Municipal, cujo nome era Escola Municipal Maria Leite. Eu tinha acabado de completar 4 anos e comecei a estudar na educação infantil. Meu irmão com 6 anos iniciou na primeira série do ensino fundamental. Nós estudamos nessa escola por 3 anos, foi quando meus pais decidiram mais uma vez mudar para a zona



rural para o povoado de Passaroto. Mas, como diz o ditado se soubéssemos o que o futuro nos guardava não sairíamos de onde estávamos.

Então chegamos na comunidade do Passaroto e começamos a estudar na Escola Municipal de Passaroto. Como éramos todos criança, nossa! aquela escola era um sonho, por ser uma escola com vários alunos juntos, mas não entendíamos que era uma escola multisseriada. Havia muita mudança de professor e lembro que os três anos, passaram vários professores e todos eram ótimos. Até hoje lembro de todos, mas como sempre tem alguns que marcam e ficam para sempre nas melhores memórias. Na minha memória levo sempre a lembrança de uma professora com o nome de Divani. Uma professora excelente e com vários conhecimentos que nos ensinava.

Um certo dia aconteceu algo que iria mudar nossas vidas. Eu estava com 9 anos e meu irmão mais velho estava com 11 anos. No dia 9 de setembro, meu irmão mais velho e meu tio planejaram uma vigem a cavalo para a comunidade de Arrojelândia, que tem distância de 13 quilômetros do Passaroto. Os dois saíram da casa da minha avó. Quando eles saíram, minha mãe e meus irmãos começamos voltaram para a nossa casa que ficava a dois km da casa da minha avó. Lembro como hoje que ao chegar no meio do caminho, escutamos meu tio gritando e com o meu irmão nos braços já desacordado. Ao ver aquela cena minha mãe em desespero, colocando meu irmão nos braços dela ele deu o último suspiro. Aquele momento ficou marcado com muita gente ao redor dele todos muito apavorados, chorando e desesperados. Esse foi um acontecimento muito triste e fica marcado por ser o dia do aniversário da minha mãe.

Os dias foram passando e aquela tragédia causou muito sofrimento para a minha família, por isso meus pais não suportaram permanecer na casa e decidiram mudar para o povoado de Arrojelândia. Lá começamos a estudar na Escola Municipal de Arrojelândia, onde iniciei o ensino fundamental II e fiz o ensino médio. Nessa escola estudei com vários professores bons que ficaram marcados na minha trajetória.

Iniciei um namoro que durou 2 anos e 6 meses até o nosso casamento que ocorreu no dia 21 de dezembro de 2012. Esse foi um dia de muita felicidade, pois teve festa, com a presença dos nossos familiares. Muita dança e muita alegria até as 6 horas da manhã. Nesse período, eu faltava terminar o último ano do ensino médio e consegui terminar aos 17 anos.

No ano seguinte realizei a matrícula na Universidade da UNIP, fiz a prova de seleção, fui aprovada, porém com a dificuldade de deslocamento, pois morava a 130 km

de distância da sede do Município de Correntina, para onde teria que ir de moto todos os finais de semana para estudar e quando estava faltando uma semana para iniciar as aulas da faculdade, descobri que estava grávida, então resolvi trancar a matrícula da faculdade.

No dia 29 de agosto de 2015 nasceu meu filho e depois que ele nasceu ainda esperei quase dois anos para iniciar os estudos. Já em 2016 fiz a matrícula em outra Faculdade chamada CEFFOE. Após um ano que havia iniciado o curso de Pedagogia, recebi uma proposta para trabalhar como professora, o que me deixou muito feliz e o que mais me fez sentir acolhida foi saber que trabalharia na mesma escola que havia estudado há anos atrás, a Escola Municipal de Passaroto, a mesma escola multisseriada que havia estudado na infância.

Assim, a minha trajetória profissional começou no ano de 2017, quando iniciei na escola que havia estudado quando criança. Posso dizer que a experiência no início não foi o que eu pensei, foi complicado porque não tinha experiência e nem capacitação, mas como diz né, a gente adquire conhecimento é na prática. No início a comunidade não me recebeu com bons olhos, mesmo sendo pessoas conhecidas e da família, mas isso não ajudou.

Um certo dia chegando na sala da faculdade cabisbaixa e pensativa, uma das professoras chamada Cleusa, me abordou para falar comigo, percebendo que estava desanimada. Então me perguntou o que estava acontecendo. Informei a situação e ela me aconselhou com essas palavras: "Estas pessoas estão precisando de atenção então dê atenção a elas." E me aconselhou a promover atividades nas datas festivas, para acolher a comunidade, tendo comidas, e apresentações das crianças. Aquelas palavras me incentivaram, então comecei a colocar em prática aquelas orientações. Na época, eu trabalhava nos turnos matutino e vespertino com as turmas do pré I ao 5º ano do ensino fundamental I. Posso afirmar que depois que coloquei em prática os conselhos da professora, percebi muitas mudanças muito importantes pra mim, para os alunos, para as famílias e toda a comunidade que viveram momentos marcantes que até hoje são lembrados. A partir daquele momento, pude contar com a comunidade escolar para andar juntos em um só propósito que era o aprendizado dos filhos.

Nesta época, a escola ficava esquecida por ser situada distante da sede 150 km. Mas, com o trabalho, comecei a mostrar que lá tinha uma escola que necessitava de ajuda com recursos. Consegui agendar ter visitas de pessoas da secretaria de educação, de nutricionistas e com essas visitas perceberam que havia muita carência. Então pra

amenizar a situação, a Secretaria providenciou uma pequena reforma, com pintura. Mesmo com essa pequena pintura, ficamos felizes com esse reconhecimento. Assim, no ano passado foi solicitado uma reforma mais ampla então conseguimos e nossa escola está linda, ainda faltam algumas coisinhas, mas já posso dizer que vai ficar como imaginávamos.

Tivemos alguns momentos com os coordenadores para ajudar na nossa formação, fazendo encontro com os professores das escolas multisseriadas e assim compartilhando conhecimento e ao mesmo tempo adquirindo. Já são quatro anos, quase cinco que estou trabalhando na mesma escola que estudei anos atrás.

Contando todos esses fatos que aconteceram comigo volto em um tempo que foi vivenciado momentos bons e ruins, mas percebo que vários deles aconteceram para me fortalecer mentalmente para poder enfrentar tudo de cabeça erguida e também para entender que o ser humano sempre precisa de pessoas para estender aquela mão amiga, então para finalizar vou citar uma fala que a professora Cleusa sempre me falava "A comunidade quer ser acolhida, então ofereça a ela oportunidade que nunca recebeu antes, mas acima de tudo seja você a mudança."

Trabalhei dois anos elaborando atividades com mimeógrafos, eu nem sabia usar aquele negócio, as atividades saiam um pouco borradas. Passados dois anos buscando oferecer o melhor aos alunos, já chorei porque tinha dias que não conseguia realizar o trabalho como eu queria, porém eu era sempre reanimada pelo meu esposo e pelo meus pais. Percebo que nós, professores da multisseriada, temos que ter sempre apoio emocional da família pois as dificuldades são muitas.

Percebi, então, que era necessário que o pessoal da secretaria de educação conhecesse, não só as partes boas do meu trabalho, mas, também eles precisavam conhecer as minhas dificuldades, pois moro em uma comunidade que fica distante da sede do município. Então passei a buscar a presença deles com mais frequência na escola e ter o companheirismo dos mesmos. Passaram a disponibilizar alguns materiais didáticos e atividades impressas vindo da prefeitura. Quando busquei a secretaria de educação, tive todo apoio da coordenação pedagógica, com o fornecimento de materiais. Então pude prosseguir realizando o meu trabalho e, ao mesmo tempo, aprendendo com cada um dos alunos.

Uma das experiências que marcaram o meu trabalho, foi uma ocasião em que resolvi incentivar os alunos a se esforçar para ler e escrever. Sabendo que as crianças

gostam de ganhar presentes, fiz uma aposta com os alunos, desafiando-os a aprender a ler e escrever no prazo de sessenta dias e quem conseguisse, ganhava um uniforme com o nome deles. Todos ficaram apreensivos, e lá fomos nós preparar os desenhos para estampar o uniforme. Depois do desenho pronto, todos gostaram e ficaram motivados, então começaram a estudar com maior esforço. Quando chegou no prazo combinado, fizemos um piquenique. Nossa! Lembro como se fosse hoje. Era a primeira vez daquelas crianças em um piquenique, os olhos todos brilhantes e felizes, então cada um ia ler e escrever um pequeno texto ditado por mim, eu já com os presentes todos em mãos, todos leram e escreveram com perfeição. Aquele acontecimento incentivou as crianças a estudar com mais vontade e cada vez mais aprenderem. Os pais já estavam caminhando juntos para o crescimento da escola, desse momento em diante, ficaram mais próximos e passaram a acompanhar com mais interesse o estudo dos filhos.

Ser professor de uma escola multisseriada é ter que buscar atuar em todas as áreas. Eu aprendi a trabalhar com educação infantil, ensino fundamental I e busquei me profissionalizar na área de neuropsicopedagogia para assim entender até a forma de pensar de cada um, pois quando atuamos com educação em uma escola do campo, precisamos, muitas vezes nos desdobrar para fazer um bom trabalho. Já me vi, em alguns momentos, até como psicóloga e conselheira de várias famílias que necessitaram de ajuda. Confesso que na escola multisseriada, me tornei um ser humano melhor porque eu pensava não só em me profissionalizar, mas, de poder ajudar àquelas crianças que ainda tinha e tem muito a conhecer.

## **YSAMARA SOUZA SANTANA**

Lembrança no dicionário significa: recordação; aquilo que está guardado na memória. E em minhas primeiras memórias, me recordo de estar sentada em uma pequena cadeira no fundo de uma sala de aula, com 5 anos de idade ao lado da minha mãe que estudava na escola Estadual Edvaldo Machado Boaventura. Minha Mãe, Joana sempre foi uma mulher forte e determinada que nunca teve medo de trabalho, teve sua única filha aos 22 anos de idade em 1997. Uma jovem nascida na comunidade Barrinha da Caniveta, município de Santa Maria da Vitória e criada no município de Correntina, que foi morar com a tia em Brasília, onde conheceu meu pai que é natural de Brasília. Eu sou fruto desse



relacionamento, mas com e 11 meses após meu nascimento, meus pais se separaram e então eu e minha mãe passamos a morar com meus avós no município de Correntina.

Mãe solteira fez de seu trabalho na escola nosso sustento, onde dava aula em uma comunidade do município de Correntina chamada Tatu, onde ia e voltava a cavalo, enquanto eu ficava com meus avós. Meus avós sempre foram nosso porto seguro e nossa base. Meu avô, um senhor carpinteiro que trabalha desde que se entende por gente. Minha avó, uma senhora que desde nova sempre teve responsabilidades, casou-se aos 15 anos e aos 16 teve seu

primeiro filho, dona de casa e costureira nas horas vagas, uma mulher determinada que depois dos 6 filhos criados, resolveu terminar os estudos e cursar uma faculdade de Biologia, mesmo sem intenção alguma de seguir carreira e foi a primeira da nossa família a se formar em uma faculdade.

Aos 5 anos comecei meus estudos na escola Estadual Edvaldo Machado Boaventura, onde me recordo que por um bom tempo minha mãe e meu avô se revezavam para ir me levar e buscar na escola. Na quarta série tive uma experiência muito negativa com a disciplina de matemática, pois a professora usava a metodologia de aprender/decorar a tabuada e nos dias de recreação, só poderia ir para o pátio quem acerta as perguntas de tabuada que ela perguntasse e quem errava, ficava na sala estudando mais um pouco para tentar de novo. Na maioria das vezes eu errava, pois tinha dificuldade em aprender/decorar tabuada, isso me deixava muito triste e até hoje tenho mania de conferir 2 a 3 vezes um cálculo, conta, números, dinheiro e etc. Qualquer coisa envolvendo número, achando que está incorreto. Quando iniciei o ensino fundamental II, eu queria ir estudar na EFACOR na comunidade do Arrojado município de Correntina, pois meu primo Evaldo Moreira era professor lá, e eu o admirava muito, principalmente sua inteligência, ele sempre foi uma pessoa que me incentivou nos estudos.

A EFACOR é uma escola agrícola onde os alunos estudam as disciplinas normalmente e ensinam atividades extras como: a trabalhar com a terra, plantas, animais e etc... Os alunos estudavam e dormiam na escola e passava outro período em casa, mas minha mãe não conseguiu me matricular, pois priorizavam os filhos dos moradores da

zona rural. Acabei concluindo o ensino fundamental II na escola Edvaldo e mudei de escola para iniciar o ensino médio.

Decidi estudar no Colégio Estadual Duque de Caxias e optei por cursar o magistério, que tinha havia mudado o nome, passando a se chamar Normal. A minha turma foi a última antes de encerrar a modalidade. Nessa época eu não tinha a profissão de professora como minha escolha definitiva ou que almejava muito, mas por incentivo da minha família e por perceber que acabaria me formando muito nova, aos 16 anos, um ano a mais não faria diferença, pois o curso normal tinha 4 anos de duração. Não sabia que ali era o início para encontrar o meu lugar futuramente.

Durante esse período que cursei o magistério, tive experiências e aprendizados importantes, consegui me desenvolver para falar em público, pois tinha dificuldade, durante toda minha trajetória de estudo até ali. Nunca havia sido reprovada ou sido uma má aluna, mas o magistério me despertou um interesse e gosto maior pelos estudos. Nesse período também me encontrei religiosamente na Igreja Adventista do Sétimo Dia, apesar de minha mãe ser católica, ela não me batizou, sempre acreditou que eu deveria crescer e escolher qual religião seguir e assim foi.

Após os quatro anos, me formei e fiquei o período de um ano estudando em casa para tentar cursar alguma faculdade, e em dúvida sobre qual área seguir, então segui as orientações de um método que um professor ensinou, escolher 3 cursos e colocar em ordem de prioridade, paixão, vocação e etc. Então, nessa ordem foi feita: Psicóloga, Fisioterapeuta e Professora. Minha nota no Enem não alcançou a média para cursar psicologia e era muito caro para minha família pagar uma faculdade particular, então passei busquei o segundo curso e minha nota só alcançou a média suficiente para o Fies em uma faculdade na cidade de Barreiras – BA. Então fui estudar e morei 1 ano em Barreiras com uma família, dividindo despesas e fazendo bicos quando aparecia, por exemplo: digitando pedidos da Avon, digitando trabalho e ajudando na creche quando faltava alguém.

Mas, tive que trancar o curso, pois logo os custos para mim e minha família ficaram altos, então retornei ao município de Correntina muito desanimada com as coisas dando errado, mas logo as portas começaram a se abrir, pois estavam precisando de professor na escola da comunidade onde minha mãe trabalhava como merendeira concursada. Então tentei a vaga apenas com o magistério e consegui meu primeiro contrato e primeiro emprego, iniciei, naquela oportunidade, o meu primeiro contato com

a turma multisseriada, algo novo, desconhecido e desafiador que me trouxe aprendizado, experiência e conhecimento.

A partir daí, as portas não se fecharam mais, assim que se encerrou meu primeiro contrato, tentei a seletiva com duração de 2 anos, novamente para a mesma comunidade, e depois repetir novamente o processo. Apesar do multisseriado ser desafiador, a vivência diária e a troca de experiência com os outros professores me ajudaram a realizar um trabalho adequado e de acordo com a realidade dos alunos e da turma. Assim, iniciei minha graduação em pedagogia com o intuito que me ajude profissionalmente e na perspectiva de iniciar uma pós-graduação assim que finalizar a graduação. Estou na fase final do curso, elaborando o meu TCC que teve como inspiração para o meu tema o Multisseriado.

## **SIRLEI PEREIRA DE SOUZA**

Tenho um imenso prazer em descrever um pouco da minha história, digo um pouco porque a vida é cheia de detalhes que nem sempre conseguimos descrever, tem



momentos que palavras não são suficientes para delinear, mas vamos lá. Começo a descrever do momento em que ouço falar, mas não me lembro, o dia do meu nascimento, minha mãe sempre relata que vários dias ela passou com contrações(incomodada), sendo necessário vários procedimentos para que o parto acontecesse, porém sem sucesso, foi quando minha mãe relata que a parteira pediu para que ela andasse um pouco na tentativa de acelerar o processo, nesse passeio minha mãe pede a Nossa senhora do

Rosário (santa que no dia se comemorava com uma grande missa, cortejo e muita comida) que a ajudasse a sair daquele sofrimento e logo em seguida com o tocar do sino ela disse que já não conseguia mais andar chegando ao fim aquela aflição, e assim ela diz a meu pai que meu nome seria Maria do Rosário em homenagem à santa, mas meu avô sem saber desse detalhe pede à minha mãe para colocar meu nome de Sirleide em homenagem a uma amiga, pessoa de estima dele, minha mãe sem reação acata ao pedido do meu avô.

Portanto meu pai segue para o cartório para fazer o registro e comete o erro na escrita do meu nome registrando-o de Sirlei, meu pai também modifica a minha data de nascimento do dia 19 de maio de 1986 para dia 20 de maio do mesmo ano. Segundo ele a mudança se deu para não ser necessário o pagamento de uma multa por ter passado do dia aceitável de registro. Após registrada com um nome que não agradaria nem minha mãe e nem meu avô, seguimos, tudo bem até o momento quando eu completaria 3 meses de vida e minha mãe percebe que já estava grávida novamente, começa então a correria para o desmame precoce e preocupação para os cuidados necessários a essa fase, enquanto isso a gravidez da minha mãe segue firme até o momento em que ela cai e como consequência dessa queda um parto prematuro, segundo relatos eu consigo dar os primeiros passos no dia em que meu irmão nasce, dia 22 de Maio do ano seguinte ao meu nascimento, muito dias de angústia após o nascimento do meu irmão, pois o mesmo necessitava de cuidados extremos devido a sua fragilidade, os relatos sobre essa fase são grande, e eu, eu nessa história preciso me adequar a situação, sendo toda a minha infância cuidar do meu irmão, e logo em seguida quando eu completaria 2 anos e 5 meses nasce minha irmã, agora dois irmãos e minha infância roubada o direito de brincar sendo o meu dever cuidar dos irmãos, talvez esse seja o fator que resultou em uma gravidez precoce onde com 14 anos já estaria grávida e aos 15 anos minha filha já teria 7 meses de vida, hoje aos 35 anos de vida tenho 2 filhos, uma com idade de 21 anos e um com 2 anos e 3 meses.

Em nenhuma fase da minha vida deixei os estudos e foi com ele que construí sonhos e estou a realizá-los. fiz toda a educação básica em escola pública, ouvia minha mãe dizer o tempo todo que queria que tivéssemos uma vida diferente da dela, minha mãe expressava o tempo todo o quanto era triste viver com a falta dos estudos, hoje ela conseguiu concluir a educação básica, mas retrata o vazio dessa etapa em não ser cumprida com a idade escolar para tal. Fiz o antigo Magistério com o intuito de adquirir independência, pois aqui em Correntina a falta de oportunidade profissional nos assola.

Ao concluir o Magistério fui convidada a trabalhar como auxiliar de regência em uma escola particular, que no ano seguinte foi feita a proposta de assumir uma sala de aula como regente caso eu comesse o curso de Pedagogia e assim foi feito, comecei o curso de Pedagogia, logo em seguida o estado da Bahia promove um processo seletivo para trabalhar no Ensino Médio, fui aprovada e consegui conciliar as duas escolas. Trabalhei com Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio.



Atuando no Ensino Médio com a disciplina de Química sem formação na mesma, porém o Estado da Bahia disponibiliza a formação para professores que atuam fora de sua formação e eu aproveitei essa oportunidade para complementar minha formação acadêmica. Hoje sou Graduada em Pedagogia e Química.

Durante todo esse tempo de vida acadêmica nunca mencionaram as classes multisseriadas e de repente me vejo diante de tal situação, atuar nessas classes. Não tive receio, pois acreditei que era preciso atuar pedagogicamente e refazer essa atuação quantas vezes fosse necessária, infelizmente minha experiência nessa classe de Educação é rasa, pois comecei em 2020 e com somente três semanas de aula foi decretada a pandemia e acredito que essa situação está sendo nova e desafiadora independente da modalidade que atuamos no momento.

Carrego comigo o desejo de uma escola pública de qualidade e de políticas públicas que não visem a meritocracia, pois senti muito bem isso durante a minha vida estudantil, situações tais como professores sem formação, conteúdos inferior ao mínimo necessário para a continuação dos estudos e o que mais me recordo era a total falta de orientação de quem detinha o conhecimento e em nenhum momento me lembro de qualquer funcionário da escola dizer que existia faculdade e qual a sua função, acredito que toda a vivência durante esse processo contribuiu para a profissional que sou hoje.

Me vejo uma professora responsável, comprometida com uma educação de qualidade, cheia de defeitos culturais enraizados, mas que procuro corrigi-los durante a minha atuação, tento apresentar aos meus alunos além do que a minha disciplina tem a oferecer, proponho a eles o desejo de contribuir com a melhoria do meio em que vive e de ser protagonista de sua história. Porém tem dias que o desânimo bate à porta e caio pronta para levantar e fazer a diferença a minha volta.

Com experiência rasa na prática das classes multisseriada devido a pandemia, pois em todo o meu trajeto profissional meu tempo de aula presencial com essa modalidade foi de uma semana e quase 2 anos no remoto. Porém, posso fazer as seguintes colocações, essa modalidade precisa ser trabalhada como tal, não adianta entrar na sala e separar os alunos por série como estão matriculados, essa modalidade permite a separação por grupos em nível de aprendizagem o que facilita o desenvolvimento do aluno, pois permite ao mesmo sentir-se em um grupo ao qual o mesmo não se sinta inferior aos demais. Uma situação negativa que passei em sala de aula foi pensar a sala multisseriada como uma sala de aula regular e uma vivência positiva foi perceber o quanto de conhecimento do

dia a dia no campo os alunos apresentam em sala de aula. Foi perceptível que as atividades sejam bem voltadas a realidade dos estudantes, mas que não seja único, podemos levar além do que o aluno conhece, mas valorizar esse conhecimento com maior ênfase.

## **ÍZIA SANTOS DE BARROS**

Me chamo Ízia Santos de Barros, sou filha de Ananias Florêncio de Barros e Ana Cardoso dos Santos. Tenho nove irmãos, sendo que eu e outros dois irmãos somos filhos



do relacionamento do meu pai com a minha mãe e os outros são filhos dos relacionamentos do meu pai com outras mulheres.

Nasci no dia 17 de fevereiro de 1994. Foi um grande dia para a minha mãe, dizendo ela. Porém minha infância foi muito complicada pelo motivo que meu pai era alcóolatra e causava muito sofrimento para a minha mãe com brigas em casa, inclusive com agressões físicas desde a minha gestação. Mas com todas as dificuldades, eu nasci, pelas mãos da minha avó, que era parteira.

A minha infância foi muito complicada em relação às condições financeiras e devido à doença do meu pai que o deixou impossibilitado de trabalhar para sustentar a família. Tivemos ajuda de muita gente que nos ajudou com muitas coisas. Nesse período meu pai já não bebia mais. Com essa doença, passamos um bom tempo com dificuldades, mas ele se recuperou.

Aos 14 anos saí de casa e fui morar em Correntina para trabalhar em casa de família e nesse tempo comecei a estudar o Ensino Médio no Colégio Estadual Duque de Caxias. Com esse trabalho podia ajudar financeiramente minha família.

Em 2012 terminei o Ensino Médio, na modalidade Normal (antigo magistério), aos trancos e barrancos. Teve momentos que pensei em desistir de estudar o Magistério, mas Deus colocou um anjo na minha vida: a professora Cintia, que me aconselhou não desistir. Agradeço muito a ela por isso. Em 2013 fui morar em Goiânia em busca de melhores condições de vida. No dia da minha viagem, recordo até hoje o olhar de tristeza

da minha mãe ao me ver sair de casa para tão longe. Foi um momento que doeu bastante no meu coração, mas foi preciso eu ir buscar meus sonhos.

Chegando em Goiânia comecei a trabalhar de recepcionista em um restaurante muito conhecido, chamado Madero. No começo foi um pouco difícil até acostumar com novas pessoas e novo ambiente, mas logo fui acostumando. Foi lá onde encontrei o homem que ia mudar tudo na minha vida. Com 4 meses que estávamos juntos, fiquei grávida da minha filha e, como tive dificuldades no início da gravidez, precisei sair do trabalho e retornar para casa. Quando voltei, foi uma grande alegria pra minha família.

Em 2018 comecei a trabalhar na Escola Municipal Divino Espírito Santo, na comunidade de Praia, como monitora com alunos especiais. Foi uma experiência muito boa. No ano seguinte, 2019, houve uma seletiva no município e eu me inscrevi para zeladora e não consegui ser aprovada e trabalhar. Mas, havia a necessidade de professora em alguns lugares, recebi a proposta de ir trabalhar em um lugar mais distante. Fui visitar o lugar, chegando lá amei o ambiente, a natureza, os animais, o rio, algo muito encantador. Mesmo tendo bastante dificuldades para trabalhar lá e muitos desafios, estou trabalhando nessa escola até hoje, que é na comunidade Brejo Soares.

Trabalho em uma escola do campo que é multisseriada. Esse ano tudo está mais desafiador por causa da pandemia de COVID-19. Agora estou realizando mais um sonho, que é cursar pedagogia.

O que dizer da experiência nas turmas multisseriadas? Eu estou em constantes desafios, porque não é fácil, pois não temos os recursos necessários para uma boa aula, coisas básicas que precisamos no dia-a-dia dos alunos e não temos. Alunos com dificuldades, que não é fácil lidar com essa situação, mesmo procurando meios para ajudar esses alunos ainda é complicado. Espero que um dia as classes multisseriadas sejam mais valorizadas e os professores reconhecidos, pois essas escolas são esquecidas.

## **IV. PRODUTO FINAL**

**Do chão da experiência brotam possibilidades**

---

Neste capítulo dedico-me a apresentar a *Obra Pedagógica Sementes* que resulta do esforço investigativo empreendido no percurso formativo do Mestrado em Educação do Campo, que alinha os objetivos da pesquisa à necessidade de elaboração de materiais apropriados à realidade das turmas multisseriadas, tendo como fonte de pesquisa para a produção do material, que é composto por um conjunto de quatro sequências didáticas, as experiências narradas por professoras que atuam nas turmas multisseriadas.

Por se tratar de um material didático construído *com e para* as turmas multisseriadas, embora seja a sistematização e materialização das minhas experiências pedagógicas nestes espaços, ele passou pela apreciação das professoras que atuam com esta realidade, cujas trajetórias de vida, formação e profissão encontram-se narradas no capítulo anterior, as quais emitiram o parecer circunstanciado, a partir dos aspectos de suas vivências, avaliando a viabilidade de utilização da obra pedagógica *Sementes* nas realidades Multisseriadas. As professoras, consideradas neste trabalho como as autoridades da experiência pedagógica, são co-autoras nesta investigação e, sobretudo na obra pedagógica que resulta como produto final.

A construção de um material composto por um conjunto de *Sequências Didáticas*, elaboradas a partir das experiências docentes vivenciadas no cotidiano das turmas multisseriadas é nutrida pela compreensão de que nestes ambientes, pulsam experiências capazes de reconfigurar o cenário em que foram historicamente mantidas as escolas organizadas em multissérie. Por isso, as experiências dos sujeitos que dinamizam o cotidiano pedagógico nas realidades com esta configuração pedagógica, constituem-se a fonte de inspiração que motiva a construção deste material e alimenta a intenção de realçar o protagonismo dos sujeitos que vivenciam a docência nas *Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas*.

As condições que motivam a construção de um material composto por sequências didáticas estão ancoradas em três aspectos principais:

O primeiro aspecto diz respeito ao contexto marcado pela ausência de produção de materiais voltados para o trabalho docente nas turmas multisseriadas, que tem como referência, o conjunto pedagógico elaborado para as escolas de organização seriada, o qual impõe às escolas multisseriadas a necessidade de ajuste em detrimento do modo próprio de trabalho que estas realidades demandam.

O segundo aspecto que motiva esta proposição, está relacionado à necessidade de organizar um material que contemple as especificidades desta forma de organização

pedagógica, considerando a heterogeneidade presente nas turmas multisseriadas, como elemento potencializador da aprendizagem. Esta potencialidade se concentra na possibilidade de interação e circulação dos saberes dos estudantes que se encontram em níveis de aprendizagem distintos (SANTOS, 2011). Nesse sentido, ao seu modo, a sequência didática, se constitui um dispositivo de planejamento e organização do trabalho pedagógico capaz de agregar os distintos objetos do conhecimento, propostos no currículo de cada ciclo escolar no qual se encontram os estudantes presentes nas turmas.

O terceiro aspecto, está relacionado à observação do conjunto normativo da educação brasileira, que passou a ter, com a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, um documento orientador para a organização curricular em todas as redes de ensino do país, direcionando a organização do trabalho pedagógico com a finalidade de possibilitar que os estudantes desenvolvam habilidades, de forma progressiva, ao longo das etapas da Educação Básica, visando a formação integral dos sujeitos (BRASIL, 2017). Este documento, no entanto, ratifica a trajetória de silêncio em torno da existência e das especificidades pedagógicas presentes nas turmas multisseriadas.

Reside, neste contexto, a importância de colocar em realce as potencialidades das experiências pedagógicas, construídas na contramão das políticas de negação da realidade multisseriada. Desse modo, a opção por operar com o dispositivo da *Sequência Didática* para o planejamento e organização do trabalho pedagógico, nas realidades com esta configuração, converge com a intenção de utilizar uma metodologia capaz de valorizar a pluralidade presente no contexto das turmas multisseriadas em consonância com os direcionamentos pedagógicos propostos pelo currículo local, com base nas disposições normativas do ensino no país, atuando no cenário de gestão das políticas de ausência.

Em que pese a BNCC ser mais um instrumento da política educacional brasileira a manter a invisibilidade das escolas do campo de turmas multisseriadas e de outras heterogeneidades, ela tornou-se o documento de referência para a elaboração dos currículos em todo o país e, conseqüentemente, direcionará a prática pedagógica nas turmas multisseriadas, mantendo-se a lógica da supremacia da organização seriada em detrimento das particularidades que configuram estas turmas. Nesse sentido, esta pesquisa e o produto que resulta dela, assumem a direção oposta a esta lógica e se inserem no campo das contribuições para ampliar o acervo das produções acadêmicas acerca do tema, visando minimizar as lacunas existentes no debate teórico da educação do campo e nas

políticas de educação voltadas para as particularidades do contexto pedagógico organizado em multisseriada. Este produto, portanto, vislumbra ser um instrumento que pretende problematizar as ausências e visibilizar protagonismos, assumindo uma postura propositiva, perspectivando um horizonte no sentido de apontar possibilidades a partir das potencialidades que caracterizam as experiências pedagógicas no contexto das escolas multisseriadas.

Portanto, a construção deste material didático, cuja elaboração visa oferecer um suporte para o trabalho pedagógico nas escolas do campo de turmas multisseriadas, busca amparo nos fundamentos legais que normatizam a política curricular para o país e para o Estado da Bahia<sup>40</sup>, tendo como marcos normativos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; o Documento Referencial Curricular da Bahia – DCRB, fixado pela Resolução nº 137/2019 do Conselho Estadual de Educação. Referencia-se também nos marcos legais da política nacional de Educação do Campo, em específico, as Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2008, do Conselho Nacional de Educação que instituem, respectivamente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Este material ampara-se, ainda, no Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Além da sustentação neste arcabouço legal, o material didático aqui esboçado, está ancorado, nos constructos experienciais dos sujeitos que vivenciam a docência nas turmas multisseriadas. É este, talvez, o aspecto mais relevante, desta proposição, que se dedica a colocar as experiências dos sujeitos docentes em um lugar de destaque dentro dos processos pedagógicos.

A *Obra Pedagógica Sementes* nasceu de uma investigação que buscou reunir vivências e saberes construídos no cotidiano do trabalho docente das turmas multisseriadas da Escola Municipal São Sebastião, na Comunidade do Barreiro Vermelho, em Correntina – Bahia, materializando-se com a sistematização de quatro sequências didáticas. Estas, por sua vez, resultantes de acervos pedagógicos advindos de experiências acumuladas no contexto das turmas multisseriadas. Compreendo, pois, que ao materializar os saberes que construí, não o faço de forma solitária, pois eles são frutos

---

<sup>40</sup> Com a continuidade da pesquisa, a organização do material didático, será embasado também no Referencial Curricular Municipal que neste momento se encontra em construção.

dos diálogos e trocas ocorridos em diversos espaços e, em específico, na trajetória de pesquisa da qual resulta este material.

Tal pesquisa<sup>41</sup>, inspirada na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” contou com a colaboração de seis professoras que compartilharam narrativas de suas atividades profissionais, vivenciais e formativas, intrinsecamente relacionadas à docência nas turmas multisseriadas. O compartilhamento dessa práxis docente lhes outorga a condição de *autoridades pedagógicas*, em função da experiência docente que estas acumulam no âmbito das turmas multisseriadas. Desse modo, durante o processo de *pesquisa-formação* as professoras colaboradoras constituíram o comitê avaliativo para apreciação desta obra pedagógica, analisando as condições didáticas, pedagógicas e a exequibilidade da mesma em realidades onde as turmas multisseriadas estão presentes. Portanto, este conjunto de sequências didáticas possui o respaldo daquelas que dinamizam o cotidiano pedagógico em escolas onde as turmas multisseriadas figuram como a possibilidade de assegurar o direito à educação.

A *Obra Pedagógica Sementes* divide-se em três partes: a parte introdutória, que anuncia “uma conversa entre pares”, revela o modo como este material foi concebido. Ela se organiza por sessões nas quais apresento os principais conceitos que atravessam a construção deste material. A segunda parte, destina-se às quatro sequências didáticas, elaboradas a partir dos princípios e referências do paradigma da Educação do Campo, abordando temas que articulam os conhecimentos sociais e cientificamente construídos com os saberes genuínos dos povos do campo, difusos no cotidiano das comunidades. Por fim, constam materiais de apoio que pretendem ser um suporte para possibilitar a (re)criação dos modos de organizar o planejamento pedagógico com as sequências didáticas. Nesse ínterim, entende-se que a diversidade que marca o contexto das escolas no campo, bem como o protagonismo dos/as professores/as podem colaborar para ampliar esta obra pedagógica ou mesmo refutá-la na dinâmica cotidiana.

A primeira sequência didática com o tema: *A vida no campo*, dedica-se a organizar atividades que se propõem realçar o modo de vida no campo, articulando conceitos próprios da história, geografia e das linguagens, buscando unir os elementos definidos pela organização curricular oficial às concepções da Educação do Campo, através de

---

<sup>41</sup>Protagonismo docente e patrimônio pedagógico: acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica para as multisseriadas.



atividades cujo objetivo se debruça sobre o reconhecimento do campo enquanto lugar de vida e produção da existência.

A segunda sequência didática com o tema: *Vou fazer uma farinhada*, destaca a produção da agricultura familiar camponesa abrindo possibilidades de aliar os conhecimentos empreendidos na comunidade na produção de alimentos, aos conteúdos curriculares organizados pela escola. Este é um tema favorável ao trabalho em regiões onde a produção da farinha tem destaque na comunidade. No entanto, em lugares onde se destacam outros tipos de cultura produtiva, há a possibilidade de reelaborar as atividades de acordo com a realidade local.

A terceira sequência didática com o tema: *Frutos da terra*, dedica-se a propor atividades que se relacionam com as populações que vivem nas áreas cobertas pelo cerrado. Ao realçar a biodiversidade presente no bioma, esta sequência didática toma suas características como elementos potencializadores das aprendizagens curriculares tendo em vista desenvolver atitudes de cuidado e preservação do meio ambiente. Apesar da sequência didática ter relação direta com as características do cerrado, ela pode ser reelaborada de acordo com as particularidades de regiões onde sejam predominantes outros biomas ou ecossistemas.

A quarta sequência didática, cujo tema se debruça sobre *Cuidar da terra, cuidar da vida*, tem o intuito de trazer para as aprendizagens da sala de aula a preocupação com a vida no planeta Terra e a necessidade de desenvolver nas crianças e adolescentes a compreensão de que é urgente empreender esforços para garantir a vida das gerações atuais e futuras.

#### **4.1. Uma conversa entre pares...**

Começo por dizer que foi o diálogo e a escuta atenta aos diversos sujeitos, situações e aprendizagens que gestaram e nutriram a construção dessa obra pedagógica, que resulta da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – PPGEducampo/UFRB, cujos constructos teóricos-epistemológicos que orientam a obra elaborada, encontram-se sistematizados neste relatório. Tal elaboração, embora sistematizada neste registro, não pode ser datada apenas no tempo presente, ela nasce de trajetórias individuais e da

insistência de utopias coletivas. Trata-se, portanto de uma obra construída com as experiências do cotidiano de quem faz e se faz na docência no interior das *Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas*.

Nesse sentido, trata-se de uma produção que emerge da necessidade de ampliar o acervo de possibilidades pedagógicas para o trabalho docente nas escolas do campo e atuar nos vazios existentes na construção de subsídios específicos para a realidade complexa e singular das turmas multisseriadas. Fundamentando-se no *paradigma da Educação do Campo*, assenta-se nas referências, princípios e concepções deste paradigma que foi construído ao longo de uma trajetória de lutas pelos direitos fundamentais dos povos do campo, dentre os quais, a educação é tomada enquanto condição essencial para assegurar a dignidade humana.

Assim, parto de um lugar ao qual pertencço, ou seja, a escola *no* campo. E a partir disso, inspirada na minha trajetória formativa, profissional e militante fui reunindo elementos que me possibilitam reconhecer que o modelo de escola/ensino formal presente nos espaços rurais, em geral, se distancia do sentido político e epistemológico no qual se funda a compreensão de escola *do* campo. As possibilidades oferecidas pela “documentação narrativa de experiências pedagógicas” me encorajaram a registrar situações particulares vivenciadas na Escola Municipal São Sebastião e materializá-las em um instrumento que encontra ressonância em tantas outras educadoras e educadores, reorientando talvez, a organização do trabalho pedagógico em realidades com a mesma configuração.

A minha trajetória profissional, formativa e militante é demarcada pela aproximação com a Educação do Campo em espaços e momentos distintos: na militância e integração ao coletivo de Educação do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; nas pesquisas como estudante da graduação e especialização (investigação e produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância praticada na Escola Família Agrícola de Correntina - BA) e no Mestrado, investigando sobre as escolas do campo de turmas multisseriadas; na docência de escolas do campo, como professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Correntina.

Tais vivências me possibilitaram a percepção de lacunas existentes na consolidação das políticas para as escolas do campo e conseqüente necessidade de buscar pontos de convergências e aproximações que pudessem ampliar o horizonte das construções em torno de uma produção capaz de promover a intersecção de elementos

que sustentam o paradigma da Educação do Campo, aliado às pesquisas e sistematizações teóricas, com o intuito de produzir subsídios necessários para que toda essa base política e epistemológica se converta em material acessível a quem dinamiza a escola do campo no cotidiano. Para tanto, valho-me das experiências que me constituem como sujeito da escola do campo para elaborar uma proposta que vislumbra transgressões e alinhamentos, ensaiando assim, outros sentidos e significados aos processos educativos desenvolvidos em turmas multisseriadas.

Apesar da compreensão de que as bases político-pedagógicas das escolas localizadas no campo, em geral, não se encontram, necessariamente, fundamentas nos princípios e concepções da Educação do Campo, cumpre-nos pugnar para que haja esta conciliação, contrapondo à política de educação imposta pelo capital, cujo modelo atende aos interesses econômicos do mercado, representados pela padronização imposta pela Base Nacional Comum Curricular. Contudo, a conjuntura educacional que se impôs ao país com a aprovação da BNCC, orientando todo o conjunto normativo da educação brasileira, deflagra que a educação é um território em disputa. E, nesse bojo, a Educação do Campo, que ao longo de sua trajetória de construção, encontra-se em permanente demanda para assegurar o direito à educação com base nos conhecimentos social e cientificamente elaborados, valorizando as realidades diversas como potencialidade pedagógica, foi desconsiderada pela BNCC que, por sua vez, assume a padronização e a lógica das políticas neoliberais como fundamento de currículo.

Há que se considerar, portanto, que neste cenário de disputas, alguns paradoxos nos são impostos: de um lado, a compreensão de que a conjuntura de aprovação da BNCC responde aos interesses de grupos empresariais que exercem forte influência sobre as políticas educacionais do país, impondo-se suas diretrizes curriculares, formativas e de construção de materiais didáticos. Todo esse aparato foi gestado sob a mesma perspectiva, cuja atuação se deu de forma sincronizada, para que houvesse êxito na consolidação das intenções do mercado e das perspectivas políticas e econômicas que dominam a sociedade atual e, conseqüentemente tem como um dos propósitos principais o esvaziamento da condição humana para convertê-la em matéria-prima apta a atender aos interesses da dominação capitalista.

De outro lado, em que pese o entendimento de que as formas de controle da educação são concebidas no seio do projeto de dominação econômica, esse engendramento se articula de uma maneira tal, que o rompimento com essa estrutura

precisa ser tecido de forma articulada e cuidadosa, fortalecendo o campo da crítica ao sistema econômico e de ensino, contudo, avançando no sentido de oferecer alternativas a esse cenário. Chamo a atenção, nesse aspecto, para os riscos de propor um rompimento radical com a estrutura posta, sem, no entanto, possuir as condições materiais para se construir uma base sólida capaz de sustentar uma perspectiva de contraponto em todos os aspectos: político, material e formativo, uma vez que esse rompimento pressupõe a possibilidade de oferecer ao conjunto da educação e, sobretudo aos professores e professoras que estão nos diversos espaços das escolas públicas e, de modo específico, nos contextos de escolas do campo de turmas multisseriadas, os subsídios necessários que lhes ofereçam a condição de recusar aquilo que não condiz com as necessidades do trabalho pedagógico em suas realidades ou, no mínimo, de optar por alternativas condizentes com as perspectivas políticas da realidade das escolas do campo.

Em face disso, a elaboração desta obra, que conjectura auxiliar a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo de turmas multisseriadas, se insere em uma conjuntura paradoxal de compreensão da incompatibilidade das bases políticas e epistemológicas que sustentam a política curricular nacional na qual se assenta a BNCC e os princípios e concepções nos quais se assenta o paradigma da Educação do Campo. Para além da análise crítica, contundente e necessária das contradições que se identificam na conjuntura de elaboração e aprovação da atual política curricular do Brasil, torna-se imprescindível, paralelamente a este processo, a proposição de alternativas capazes de demonstrar a coexistência de possibilidades outras, ancoradas na heterogeneidade dos sujeitos da educação, em seus diversos ritmos, modos e lugares de aprender.

Nessa perspectiva uma questão se abre: *há, diante deste cenário, a condição de propor o rompimento radical das escolas do campo com a estrutura institucionalizada de educação do país? Ao propor o rompimento com esta estrutura, qual arcabouço pedagógico, formativo e material estará à disposição dos professores e estudantes no “chão da escola”?* Desse modo, para que esta obra encontre possibilidades de execução no seio do trabalho docente, busco no interior do conflito teórico-político e da irreversível regulamentação curricular imposta, encontrar formas de atuar neste cenário, operando nas lacunas existentes na política curricular e ampliando os quadros de realidade, atualmente reduzidos pela BNCC.

Ademais, cabe dizer que, o instrumento que apresento como possibilidade, se afasta da intenção de padronizar o modo de conceber o planejamento e da imposição de

modelos prontos. O entendimento que atravessa esta proposta, insurge das experiências cotidianas e da realidade concreta das escolas, oferecendo aos professores e professoras os elementos necessários para produzir e planejar o próprio trabalho com a autonomia e o protagonismo. Trata-se, portanto, de uma, entre diversas possibilidades para subsidiar o planejamento docente.

A intenção desse instrumento é torná-lo acessível e exequível para a dinâmica das escolas do campo, por isso, além de ser a sistematização de situações já vivenciadas, ou seja, a transposição da minha experiência docente convertida em subsídio pedagógico, as sequências didáticas foram avaliadas por um comitê constituído por seis professoras que possuem vivências distintas do trabalho docente com a multissérie, as quais habilitadas por sua práxis, analisaram e emitiram pareceres a respeito das possibilidades de utilização das sequências didáticas nos ambientes com esta configuração. Além disso, apontaram situações que possibilitam a sua reinvenção, afim de atender às necessidades de cada contexto.

Há, nesse instrumento, o compromisso de transformar o saber da experiência construído cotidianamente no interior das turmas multisseriadas, em saber público, sistematizado, analisado, socializado entre pares e democratizado. Entendemos que há uma pedagogia própria, exitosa e potente sendo produzida no interior das escolas do campo de turmas multisseriadas e ensejamos encontrar ressonância em outros ambientes para que sejam espalhadas, fortalecidas, se entrelacem e se reinventem. Desejo que as vozes narradas aqui se encontrem com outras vozes que as apanhem e repassem adiante. Espero que essa obra, inundada de experiências ecoe como o canto dos galos que vão *Tecendo a Manhã*<sup>42</sup>.

## **4.2. Referências e princípios para o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo**

A obra aqui apresentada assume como referência de orientação política e pedagógica os princípios e concepções da Educação do Campo que, por sua vez,

---

<sup>42</sup> Um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele deu e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos [...] (Tecendo uma Manhã, João Cabral de Melo Neto)

fundamenta-se na identidade e na produção da existência camponesa, vinculadas à relação com a terra. Tais dimensões, movimentam e forjam um projeto de educação emancipadora.

Assim sendo, estas referências, que são pilares construídos ao longo da trajetória de consolidação de uma política pública para as escolas do campo, devem atravessar todo o trabalho pedagógico, conciliando os elementos da luta e identidade dos povos do campo ao papel social da escola de promover o acesso democrático aos conhecimentos sistematizados e validados cientificamente. Este caminho tem legitimado saberes outros tornando-se potente para a produção de uma pedagogia própria que se elabora no bojo das relações experienciais entre aqueles que produzem a Educação do Campo.

É bom lembrar que a política de Educação do Campo está ancorada em um consistente arcabouço legal<sup>43</sup>, consolidado ao longo da trajetória das lutas e debates em torno de sua construção. No entanto, do ponto de vista dos referenciais e instrumentos pedagógicos, percebemos que há uma escassez de produções capazes de subsidiar a elaboração de materiais e orientar o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Assim, encontramos como possibilidade de direcionamento para a elaboração do conjunto de sequências didáticas que compõe esta obra, as orientações contidas no *Caderno de Subsídios: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, publicado no ano de 2004 pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e no livro nº 5 - *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*, produzido pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, publicado em 2005. A escolha por tais documentos, se justifica em razão de ter sido estas, as únicas fontes encontradas dentro das produções acerca da Educação do Campo que apresentam direcionamentos pedagógicos sistematizados.

Desse modo, são adotadas dez referências e princípios para orientar pedagogicamente o trabalho nas escolas do campo, os quais foram extraídos dos documentos já elencados e que demarcam a trajetória de construção teórica em torno do paradigma da Educação do Campo. Do caderno de subsídios, foram retirados seis (06) princípios (pedagógicos) da Educação do Campo. No livro nº 5 da Articulação Nacional

---

<sup>43</sup> Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

por Uma Educação do Campo, encontramos quatro (04) referências pedagógicas para os processos educativos “a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (JESUS E MOLINA, 2005, p. 37).

Dessa forma, vale realçar que o alicerce das sequências didáticas que compõem esta obra é o paradigma da Educação do Campo, materializado nos dez (10) elementos, que direcionam a sua elaboração, os quais encontram-se sistematizados a seguir.

### **QUADRO 7 – Referências e Princípios para o trabalho pedagógico nas escolas do campo**

#### **1. Socialização ou vivência de relações sociais**

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, a sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica de um novo projeto de desenvolvimento.

#### **2. Construção de uma visão de mundo**

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

#### **3. Cultivo de identidade**

A Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos. É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo.

#### **4. Socialização e produção de diferentes saberes**

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural.

### **5. Papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana**

A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes, rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

### **6. Valorização dos diferentes saberes no processo educativo**

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmos, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação.

### **7. Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem**

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar como mundo.

### **8. Lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos**

A escola do campo baseia-se na realidade vinculada aos sujeitos, realidade esta que, não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo, significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

### **9. Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável (Agroecologia)<sup>44</sup>;**

<sup>44</sup> A agroecologia é um conceito com sistematização relativamente recente, porém as práticas humanas que dão sentido ao termo foram se consolidando e sendo desenvolvidas ao longo dos processos de organização dos povos em diferentes sociedades, sobretudo nas sociedades camponesas. Por isso, o conceito de agroecologia adotado no debate da Educação do Campo só aparece em constructos teóricos recentes e, como termo, não aparece nos documentos adotados para orientar as sequências didáticas elaboradas nesse livro, assumimos os termos presentes nos princípios sistematizados. Reconhecemos, pois, a agroecologia como um dos princípios basilares da educação do campo na atualidade, todavia, compreendemos a necessidade da atualização dos debates em torno da Educação do campo, em especial o avanço na produção de orientações e subsídios pedagógicos para as escolas do campo.



A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e as necessidades dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo precisa se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integridade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre as pessoas e a natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

#### **10. Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino**

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo brasileiro é heterogêneo, múltiplo, diverso. Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais. Isso inverte a relação entre poder público e os sujeitos sociais. Não cabe, nessa vertente, que o poder executivo decida sobre os destinos das comunidades, como também não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades. Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma que, participem ativamente do processo, movidos pela preocupação do *locus* na relação com um projeto nacional.

Elaboração da autora (2021)

Fonte: Caderno de Subsídios - Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo e livro nº 5 - Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo

Este instrumento, portanto, assume o papel de fazer frente ao cenário de disputas que está posto, avançando no campo das proposições que incluem o debate da Educação do Campo, reconhecendo a necessidade de atualizar essas discussões no interior da conjuntura educacional, sobretudo, a partir da aprovação da BNCC, uma vez que, todo o direcionamento pedagógico disponível para as escolas do campo que compõe a rede pública, está submetido ao paradigma curricular de uma base comum. Torna-se imprescindível reafirmar que as escolas do campo, embora subordinadas a uma orientação curricular unificada, precisam assumir sua identidade, que deve estar fortemente vinculada à vida dos seus sujeitos.

Desse modo, a construção das sequências didáticas que compõem este material, adota os elementos que direcionam o pensamento político e pedagógico que deve sustentar as escolas do campo e assume a compreensão de que é necessário garantir a institucionalidade dos processos educativos e, por isso, adota, dentro do arcabouço imposto pela base curricular, os modos de extrapolar os limites demarcados pelo documento, buscando inserir as características próprias da Educação do Campo.

Diante deste cenário, ousamos oferecer uma obra construída a partir das especificidades das turmas multisseriadas, no entanto, ensejamos, também, que esta construção possa alcançar as turmas seriada das escolas do campo, pois sua amplitude abrange, ao mesmo tempo, todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, oferece condições de exequibilidade nas turmas seriadas e multisseridas. A socialização deste suporte envolve a crença de que a realidade das pessoas é potencializadora das aprendizagens escolares e, carrega em seu interior as condições objetivas para propor as transformações necessárias e a construção de uma educação emancipatória com as pessoas e seus coletivos.

### **4.3. Circulação de saberes nas turmas multisseriadas**

Ao reconhecer que as turmas multisseriadas se constituem pela heterogeneidade das crianças e adolescentes que as compõem, precisamos considerar que, há no mesmo espaço escolar, grupos que se distinguem por diversos aspectos: idade, maturidade, saberes, ano/ciclo escolar e necessidades de aprendizagem. Assim sendo, torna-se necessário pensar modos próprios para organizar o trabalho pedagógico que se afastem da padronização aplicada às organizações seriadas. Ademais, há que se considerar que, mesmo em turmas seriadas, não há uniformidade de modos e tempos de aprender entre as crianças. Portanto, a uniformização de processos de ensino, deve ser a todo tempo objeto de reflexão.

Em razão disso, a presente obra pedagógica foi produzida a partir da concepção de que a heterogeneidade que marca a organização multisseriada precisa ser considerada enquanto um elemento potencializador dos processos de ensino e aprendizagem dentro das singularidades desse contexto. Desse modo, torna-se imprescindível que os docentes que atuam na realidade das turmas multisseriadas considerem a possibilidade de assumir uma postura de desapego em relação à padronização seriada, adotando de forma confiante e sem culpa, um modo de organização do trabalho pedagógico que reconheça a diversidade mais como uma potencialidade do que como uma desvantagem para a aprendizagem.

Nesse caminho, adotamos como uma das bases que fundamenta esta obra, o conceito de *circulação de saberes*, o qual atravessa as proposições de atividades que integram as sequências didáticas. Este conceito está intrinsecamente relacionado ao entendimento de que as crianças que compartilham o mesmo espaço de aprendizagem, compartilham também curiosidades, modos de aprender, experiências diversas e, portanto, os conhecimentos construídos na sala de aula fluem livremente (SANTOS, 2011).

Além disso, outro aspecto pertinente a esse conceito, diz respeito à necessidade de desconstrução das representações, segundo as quais se considera que nas turmas multisseriadas a possibilidade de aprendizagem é reduzida, pois os alunos deixam de aprender os conteúdos necessários ao seu nível e ano escolar, tendo em vista que, os professores precisam dividir o tempo da aula para organizar atividades e metodologias que contemplem cada grupo (ano/ciclo) que compõe a turma. Esse pensamento está relacionado ao modo de compreensão da multissérie enquanto um espaço de reprodução do modelo seriado que, por sua vez, fragmenta as turmas em grupos seriados, multiplicando-se tarefas a serem realizadas pelo professor e dividindo o tempo de atenção dispensado aos estudantes. Esse modelo, amplamente imposto nas turmas multisseriadas, desvaloriza a diversidade que caracteriza esta configuração pedagógica.

Na transgressão desse modelo, tomamos a perspectiva de que a heterogeneidade deve ser compreendida como aliada da aprendizagem, uma vez que, os conhecimentos circulam de forma abundante na turma e esse fenômeno, ao seu modo, desencadeia o progresso de aprendizagem dos estudantes (BUSTOS, 2010, p. 366). Na esteira desse pensamento, as crianças e adolescentes são favorecidas porque estão em contato contínuo com conteúdo de níveis anteriores e posteriores aos prescritos para o seu nível (ano/ciclo) de referência.

Com essa dinâmica, os estudantes menores encontram-se em contato permanente com os conteúdos de níveis mais “adiantados”, pois podem visualizar, escutar, acessar e familiarizar-se de forma prévia com os conhecimentos que lhes serão apresentados em ciclos posteriores. De igual maneira, os estudantes de maior idade que integram os anos escolares mais adelantados, têm a oportunidade de reforçar e consolidar os conhecimentos com os quais já tiveram contato em anos anteriores, fazendo girar saberes escolares e de vida.

Intencionamos com este suporte pedagógico, aliar as metodologias de planejamento e desenvolvimento das atividades com sequências didáticas, elegendo temas conexos à realidade dos estudantes das escolas do campo para favorecer a *circulação dos saberes* com significado vivencial e, portanto, com relevância para as crianças das turmas multisseriadas e suas comunidades.

#### **4.4. Inclusão**

A organização do Trabalho pedagógico em todas as suas etapas e contextos não pode prescindir da compreensão de que a heterogeneidade presente nas escolas é um elemento potencializador dos processos educativos. Desse modo, ao propor uma ferramenta que tem o propósito de colaborar com o trabalho docente ancorado na vida, estamos considerando que a escola e seus processos educativos sejam acessíveis, indistintamente, a quem a habita e quem nela chegar.

Esta obra se apoia, portanto, na premissa de que a inclusão, como direito humano e fundamental deve ser condição essencial para assegurar aos estudantes que acessam o ensino nas escolas do campo de turmas multisseriadas, as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento. Desse modo, a integração dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino comum, nas salas regulares; nas atividades das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisa ser assegurado ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por isso, na organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas, a inclusão desses estudantes, precisa levar em consideração as condições e potencialidades específicas de cada sujeito que compõe a turma.

Desse modo, orienta-se que no planejamento com o suporte das sequências didáticas, sejam utilizadas metodologias capazes de possibilitar o envolvimento de todos os estudantes nas situações de aprendizagem propostas, garantindo-se a socialização, o acesso às aprendizagens necessárias à sua formação integral enquanto sujeito de direitos. A participação ativa das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação nos trabalhos feitos na sala de aula comum, deve ser

possibilitada através da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, no qual, as atividades deverão ser elaboradas considerando as especificidades e as necessidades educativas de cada um, em articulação com o atendimento educacional especializado, que é um direito assegurado às crianças, jovens e adultos, para que se desenvolvam de acordo com suas condições individuais. Por isso, a interação e o envolvimento dos estudantes conforme suas potencialidades é fator essencial para assegurar a inclusão.

#### **4.5. Avaliação**

A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem nas turmas multisseriadas pressupõe um exercício cuidadoso de reconhecimento dos diversos tempos e modos de aprender em que se situam os estudantes que compõem a turma, pois além de haver a diversidade de níveis, que se caracteriza pela heterogeneidade presente nesses espaços, é comum haver também, estudantes de um mesmo ano/ciclo escolar e idade, apresentando necessidades de aprendizagem distintos. Por isso, a avaliação deverá ser realizada de forma contínua, nas diversas etapas do trabalho, em todas as dinâmicas que envolvem as situações de aprendizagem, através da observação e do registro de elementos importantes tais como: interação, participação, envolvimento com o tema, desenvolvimento das atividades propostas, autonomia, dentre outros elementos indispensáveis às práticas avaliativas.

Ao mesmo tempo, as professoras/es poderão lançar mão de *instrumentos* de avaliação, tais como: produção de texto, pesquisas, atividades escritas, apresentação trabalhos individual e em grupo, confecção e elaboração de trabalhos artísticos, dentre outros que servirão para observar se os objetivos de aprendizagem elencados foram alcançados e se a situação inicial colocada como motivadora foi capaz de gerar aprendizagem significativa.

Além disso a avaliação deve se estender ao trabalho realizado na sala de aula pelo/a professor/a que deve refletir quais os pontos fortes e as fragilidades do trabalho docente, quais mudanças necessárias no seu planejamento, quais os principais entraves à sua práxis, o que foi positivo e que deve ser mantido na realização do seu trabalho e as situações que merecem ser revistas.

Sugere-se, desse modo, realizar a avaliação do trabalho desenvolvido, tendo a participação dos estudantes, destinando-se um momento da aula para esta finalidade, com o intuito de ouvir sugestões, propor as mudanças necessárias e envolvê-los em todo o processo. Esta forma de conduzir os processos avaliativos, atribui aos estudantes a responsabilidade de participar ativamente das situações que envolvem a sua aprendizagem, sendo protagonistas da própria educação.

#### **4.6. Roteiro para elaboração de sequências didáticas**

Este roteiro é um instrumento que visa colaborar com a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, especificamente no que tange à elaboração de sequências didáticas. Os tópicos elencados neste material, têm como finalidade caracterizar e descrever de forma objetiva os elementos que compõe esta ferramenta de suporte ao plano de trabalho docente. Todavia, caso seja necessário, considerando a realidade da turma, este roteiro pode ser reescrito com autonomia e protagonismo pelos/as professores/as. Há um roteiro no final deste livro que poderá subsidiar as professoras/professores na elaboração dos planejamentos com as sequências didáticas.

**TEMA** – O tema é o elemento que atravessa todo o desenvolvimento da sequência didática. Ele tem o objetivo de potencializar as aprendizagens ao longo de um período. A escolha do tema deve se relacionar com a realidade na qual vivem os estudantes ou com situações que afetam o seu modo de vida e demandam um aprofundamento sobre ele, de modo a produzir situações de aprendizagem capazes de imprimir significado vivencial aos conteúdos curriculares.

**TURMA** – Refere-se à identificação dos anos escolares/ciclos que são acomodados na mesma turma. Exemplo: 1º, 2º e 3º ou 4º e 5º ou 2º, 3º e 4º, etc.

**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO** – Neste tópico sugere-se descrever brevemente qual situação motiva o trabalho com o tema escolhido. Qual a questão inquietante? É interessante justificar a necessidade de se trabalhar com o tema escolhido para produzir uma aprendizagem significativa, levando-se em consideração os princípios pedagógicos

e os referenciais teórico-metodológicos da Educação do Campo. Por fim, tendo em vista as normativas atuais da educação brasileira, orienta-se observar os objetos do conhecimento e habilidades indicadas para cada ano previstas pela BNCC e/ou pelo Currículo local.

**TEMPO ESTIMADO** - Este é um elemento fundamental do planejamento, pois possibilita construir as situações de aprendizagem de acordo com um período previamente estabelecido. Sugere-se planejar as atividades, prevendo o período necessário para desenvolver a sequência didática, elaborando-a em um tempo que seja possível envolver os estudantes em situações de aprendizagem significativa, articulando os saberes sociais construídos pela comunidade da qual fazem parte, com os saberes cientificamente elaborados e sistematizados. Torna-se necessário destacar que a dinâmica do trabalho pedagógico pode modificar o planejamento e o tempo previsto para o concluir a sequência didática pode ser alterado. Portanto, os professores/as, juntamente com a turma devem ter autonomia para preparar as atividades e desenvolvê-las, flexibilizando o seu planejamento sempre que necessário.

**REFERÊNCIAS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO** – Este tópico tem o objetivo de elencar as referências e princípios mobilizadas em cada sequência didática. É importante destacar que o trabalho com as sequências didáticas nas escolas do campo de turmas multisseriadas, proposto nesta obra, se assenta no paradigma da Educação do campo e, portanto, cada sequência mobiliza de forma mais contundente um grupo de referências e princípios para que as atividades estejam alinhadas às concepções políticas e epistemológicas que sustentam a Educação do Campo.

**QUADRO DE DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA** - Orienta-se elencar os componentes curriculares e objetos do conhecimento que serão trabalhados na sequência didática, relacionando-os às habilidades que devem ser construídas com cada atividade proposta. Apresentamos esses elementos dispostos em um quadro, o qual encontra-se disponível nos materiais de apoio, no final do livro, para auxiliar o planejamento de outras sequências didáticas nas diversas realidades das escolas do campo e nos ambientes que acomodam turmas multisseriadas.

**DESENVOLVIMENTO** - Este tópico objetivo orientar o planejamento de todas as etapas da sequência didática e está elaborado com atividades diárias. Ele visa descrever

o processo, elencando as metodologias a serem utilizadas; relacionando os materiais de apoio e aprofundamento, sites consultados, leituras, produções e outros elementos para ampliar as possibilidades de aprendizagens com o tema estudado; descrição de metodologias que orientem as produções dos estudantes, propondo arranjos organizativos com a turma, de modo a garantir o envolvimento de todos, levando-se em consideração a heterogeneidade que caracteriza a multissérie. No desenvolvimento das sequências didáticas orienta-se, para o início do trabalho com o tema escolhido, a destinação de um momento para a identificação dos conhecimentos prévios da turma. Para isso, pode ser utilizado um elemento motivador, como: texto, música, vídeo, brincadeira, roda de conversa, leitura de imagem, contação de história, encenação, jogo, atividade escrita, dentre outras possibilidades, que podem auxiliar na percepção de quais informações os estudantes já possuem a respeito do tema a ser trabalhado. Nas atividades iniciais, torna-se fundamental a escuta da turma, pois os estudantes são portadores de saberes que devem ser levados em consideração para a elaboração do planejamento para o trabalho com as sequências didáticas. Nos dias seguintes, as dinâmicas pedagógicas construídas devem se relacionar de maneira direta com o tema geral que inspira a sequência didática, em consonância com os princípios e orientações da Educação do Campo e com os direcionamentos da BNCC e/ou do currículo local, presentes nos objetos do conhecimento e habilidades.

#### **4.7. Orientações gerais para o trabalho com as sequências didáticas nas turmas multisseriadas**

O trabalho com as sequências didáticas nas turmas de configuração multisseriada, possui peculiaridades que precisam ser consideradas no ambiente próprio das turmas com esta configuração, superando os modos estruturados sob a lógica da seriação. Esta obra, portanto, está estruturada a partir das características e experiências específicas da multissérie, valorizando a autonomia dos professores e, tendo como guia a dinâmica da turma para definir o percurso a ser seguido com o trabalho pedagógico. Nesse sentido, são listadas, a seguir, algumas orientações gerais para colaborar com o planejamento geral das sequências didáticas.



- Nem toda sequência didática oferece a possibilidade de trabalhar com todos os componentes curriculares. Isso não é uma obrigação e nem um problema. É importante articular aqueles componentes e objetos do conhecimento que são possíveis. No entanto, cabe aos docentes, observar o momento adequado para envolver os componentes curriculares que não foram contemplados, garantindo assim, o equilíbrio das aprendizagens necessárias, previstas para os anos/ciclos.
- Para o trabalho com as sequências didáticas, orienta-se o planejamento de atividades que possam envolver todos os estudantes que compõem a turma, levando-se em consideração os níveis e necessidades de aprendizagens distintos e as potencialidades de cada educando.
- Para garantir o envolvimento dos estudantes de diferentes anos/ciclos nas atividades e, conseqüentemente possibilitar a aprendizagem, deve-se respeitar os “tempos humanos de formação” (ARROYO, 2012) repensando o planejamento construído, em geral, de forma sequenciada e etapista, com conteúdos ordenados de maneira linear, conforme aparecem no currículo e/ou nos livros didáticos. O planejamento pedagógico com a sequência didática não significa rejeitar os conteúdos curriculares, mas apresentá-los no tempo oportuno, pois a dinâmica das turmas multisseriadas, exige que os educadores e educadoras selecione-os de maneira que possam assegurar o contato de todos os estudantes com as aprendizagens necessárias para a sua formação plena, independentemente da ordem que aparecem nos manuais.
- Sugere-se privilegiar situações coletivas, trabalhos em grupos, possibilitando a interação entre os estudantes. No entanto, de acordo com as necessidades da turma e o planejamento do professor, haverá momentos em que as atividades poderão ser realizadas de forma individual
- Nas atividades coletivas, os estudantes podem ser reunidos por proximidade de níveis e necessidades de aprendizagem em alguns momentos, e em outros pode-se diversificar os grupos, possibilitando a interação e circulação de saberes.

- Na turma multisseriada, a heterogeneidade deve ser um fator potencializador da troca de saberes, possibilitando que estudantes com maior facilidade e agilidade para realizar suas tarefas colaborem com outros que necessitem de auxílio.
- As habilidades planejadas para o trabalho em uma sequência didática poderão ser retomadas em outras sequências, de acordo com a necessidade da turma;
- O uso de sequências didáticas extrapola a estrutura pedagógica dividida em aulas desconexas, dispostas em horários delimitados nos dias da semana, com componentes curriculares divididos em unidades temporais como os conhecidos: “horário das aulas” ou “horário semanal”. O planejamento das sequências didáticas deve priorizar, o trabalho com as atividades interdisciplinares e integradas, superando a fragmentação do conhecimento e das aprendizagens.
- Orienta-se selecionar os objetos do conhecimento de forma a abranger o trabalho com toda a turma. No entanto, é importante observar que há situações em que determinados conteúdos aparecem como necessidade de aprendizagem de apenas um ano/ciclo escolar. Nesses casos, o trabalho poderá ser organizado de maneira a possibilitar a circulação de saberes, com atividades diversificadas, envolvendo todos os estudantes na dinâmica proposta, observando-se os níveis de desenvolvimento em que se encontram, de modo a possibilitar o acesso de toda a turma às aprendizagens pretendidas com o conteúdo.

#### **4.8. Autoridades da experiência pedagógica: pareceres do comitê de avaliação das sequências didáticas**

Esta sessão apresenta recortes dos pareceres emitidos pelas professoras que compõem o comitê de avaliação das sequências didáticas submetidas à apreciação para as ponderações pertinentes às condições de exequibilidade das mesmas no contexto das turmas multisseriadas. Conforme já anunciado, participaram da investigação/extensão, seis professoras com experiências diversas com a realidade multisseriada, porém, em

função de circunstâncias adversas, uma das professoras encontrou-se impossibilitada de construir sua narrativa e elaborar o parecer em tempo hábil para compor este trabalho. Entretanto, sua colaboração e participação em outras etapas foram essenciais para a construção do conjunto desta investigação. Segue, portanto, excertos dos pareceres de cinco professoras colaboradoras.

Cabe destacar que os pareceres formulados pelas professoras, cujas contribuições dialogam com as possibilidades e desafios da organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas foram orientados por um instrumento comum, disponibilizado para direcionar a elaboração, porém foram construídos de forma autônoma e, por isso, apresentam formas diversas de registrar a avaliação das sequências didáticas. Na sequência, encontram-se excertos dos pareceres, com as avaliações das professoras a respeito de alguns aspectos das sequências didáticas analisadas. Os pareceres na íntegra compõem o conjunto de documentos e arquivos que integram esta investigação e ficarão resguardados conforme as orientações que delimitam os princípios éticos em pesquisa.

### **Parecer da Professora Osmarina Costa Ribeiro**

A professora Osmarina optou por organizar sua avaliação, de maneira a destacar elementos que considerou essenciais em cada uma das sequências didáticas analisadas.

#### ***1- Vou fazer uma farinhada***

Atualmente em nossa comunidade, quase não há produção de farinha. Algumas pessoas produzem apenas para o consumo da família. Talvez porque a maioria dos homens são empregados nas fazendas vizinhas, o que fez reduzir ao nível de hoje a produção desse importante produto alimentício em nossa comunidade. A farinhada nessa comunidade já teve seu ponto alto, portanto, essa sequência didática é importante, até para que os nossos alunos conheçam sua própria história.

#### ***2- Frutos da terra***

Estamos situados em uma área de cerrado, onde são encontrados diversos frutos que podem ser utilizados na alimentação como buriti, pequi, caju, entre outros. Portanto essa sequência didática é muito propícia por se tratar de um tema que faz parte da realidade e da cultura dos nossos alunos.

### ***3- Cuidar da vida, cuidar da terra***

Moramos em uma comunidade cercada por grandes fazendas. Os pais dos nossos alunos são trabalhadores do agronegócio e isso vem modificando a cultura da nossa comunidade. A cada ano vem diminuindo o cultivo. Até mesmo a agricultura de subsistência. Portanto uma sequência didática com esse tema, torna-se muito relevante, pois nossos alunos precisam saber o quanto é importante a preservação da terra para garantir a vida e um manejo sustentável da terra e dos recursos naturais, que vem sendo destruídos para dar lugar a agricultura e a pecuária. As sequências didáticas citadas, estão muito bem elaboradas. Contemplam os direitos de aprendizagem, competências, podendo-se explorar as habilidades em nossos alunos. São possíveis de serem trabalhadas nas classes multisseriadas sendo que se pode acrescentar ou retirar partes que possa melhorar a prática pedagógica. Com grandes possibilidades de se trabalhar várias áreas do conhecimento e também aumentar ou diminuir o tempo de duração, ampliando ou reduzindo, conforme a necessidade dos alunos.

### ***Parecer da professora Geane Cardoso dos Santos***

Nesse parecer estarei citando as minhas observações a respeito das sequências didáticas. Percebo que elas têm possibilidade de ser aplicação nas turmas multisseriadas. Observei que as mesmas apresentam conteúdos que os alunos já tem conhecimento e isso é o que nós professores e formadores temos que fazer, ou seja, mostrar não só coisas fora da realidade do aluno, mas sim, riquezas que a própria terra e lugar onde residem possuem. Através das sequências percebo o quanto são valiosas as riquezas que tem no lugar onde uma escola do campo é situada, percebo também que se os professores mostrarem sempre assuntos que os estudantes tem contato, eles começarão a ter a curiosidade de se aprofundar em vários outros temas e isso será por conta dos assuntos que estão presentes no trabalho com as sequências didáticas. Nós, professores das turmas multisseriadas, ao realizarmos nosso trabalho, temos que inserir não só os alunos na escola do campo, mas também sermos inseridos, porque só assim podemos compartilhar um conhecimento que os alunos vão levar não só no momento estudado, mas sim para a vida toda, contribuindo para a formação pessoal e profissional. As sequências didáticas disponibilizadas para

analisarmos, me encantaram, pois os temas estão de acordo com o que a BNCC propõe e também insere elementos da realidade. Ao observar o material, é possível perceber a grandeza do mesmo. Percebi também que os assuntos estão relacionados e estão presentes no dia a dia de cada um dos alunos e sabemos que assim eles podem se sentir mais envolvidos com os temas das aulas que serão abordados. Em relação aos campos de atuação e unidades temáticas da BNCC, nas sequências estão bem claras e também é possível observarmos que podem ser aplicadas para vários níveis e várias turmas, podendo ser adaptada para cada nível. Por isso elas podem facilitar o trabalho com os alunos. Como professora de uma escola do campo, posso afirmar que a sequência didática eu não sabia como aplicar para os alunos, mas com as formações que tive com a professora Raquel em um outro momento, eu adquiri vários conhecimentos e com isso consegui aplicar uma sequência para vários níveis, porque eu fui adaptando. Porém mesmo que aprendi um pouco sobre sequência didática percebo também que necessito adquirir mais conhecimentos e é por isso que com essa formação com a professora Raquel estou buscando me atualizar e digo também que com a mesma estou me tornando uma profissional que sonhava, pois ouço dos pais dos alunos da comunidade escolar, em reuniões, eles sempre me dizem que eu não sou uma simples professora, mas sim eu me tornei um membro da família de cada um e é isso que me faz buscar mais e mais conhecimento para assim contribuir com a aprendizagem de cada um dos meus alunos.

### **Parecer da Professora Ysamara Souza Santana**

Ao iniciar essa análise das sequências didáticas, o que chama a minha atenção de início, são os temas das mesmas, pois são compatíveis com minha realidade. Trabalharia sim esses conteúdos, essas sequências com meus alunos. Tiveram duas sequências que achei um pouco difícil para eles, não pelo conteúdo, mas sim por ter alguns alunos que, apesar de se encontrarem em determinados anos, a sua aprendizagem se encontra em desenvolvimento, para conseguir acompanhar os conteúdos sugeridos. Quanto à estrutura e organização, considero muito organizados, confesso que sempre achei sequência didática complicada, algo difícil de montar, principalmente para o multisseriado que foi aonde tive o primeiro contato com a sequência, porém observando essas quatro

sequências, achei muito simples de entender e aplicar com meus alunos. Não consigo analisar se a organização respeita os elementos essenciais definidos pela Base, pois estou em fase de estudo sobre a BNCC, buscando entender melhor para acompanhar com minha turma multisseriada. Tive alguns contatos com o documento na faculdade e na utilização nos planos de aula orientados pelo município. Entretanto em ambos não conseguem nos orientar com clareza como fazer o plano do multisseriado. Mas aos poucos vamos nos adaptando. Essas sequências estão muito bem elaboradas, simples de compreender e de aplicar na aula, tanto a metodologia quanto os conteúdos são coerentes com a realidade onde trabalho. Além disso, os alunos, de certa forma, estão cansados de estudar conteúdos que não condizem com suas vivências. É importante enfatizar também que essas sequências para o multisseriado, baseado de 1º a 5º ano correspondem aos objetivos que os docentes pretendem alcançar diante da necessidade e realidade dos alunos. Por isso, considero que são possíveis e eficazes. Quanto ao design gráfico, ficou ótimo, em minha opinião enriqueceu ainda mais as sequências.

#### **Parecer da Professora Sirlei Pereira de Souza**

As sequências didáticas apresentam proposta acessível à vivência dos alunos sem deixar de lado a necessidade que o mesmo tem de ir além do que está posto. O material é bem elaborado e possível de ser trabalhado nas classes multisseriadas, pois acredito que a didática utilizada se vale de elementos reais aos conhecimentos dos alunos o que facilita a aprendizagem. A organização das sequências contempla as habilidades essenciais definidas pela Base, além de considerar os aspectos apresentados na educação do campo uma vez que essa modalidade acontece no espaço rural com o que o aluno tem de acesso nesse meio utilizando o conhecimento construído no decorrer de todo o processo de experiência. Devido à complexidade da BNCC e o conhecimento que pouco tenho sobre ela não consigo expressar de forma clara se os temas gerais e outros elementos contemplam os pressupostos da BNCC. As sequências didáticas apresentam como referência, informações específicas com uma combinação de elementos ligados por uma relação de atividades contemplando as necessidades das turmas multisseriadas, possibilitando o envolvimento de toda a turma nas atividades e etapas propostas,

incluindo as aprendizagens que são fundamentais. Quanto à necessidade de mudanças e os pontos frágeis das sequências, acredito que só seria possível perceber, a partir da aplicação das mesmas.

### **Parecer da Professora Ízia Santos de Barros**

As sequências didáticas apresentadas estão de acordo com a nova BNCC e muito adaptadas para os nossos alunos das classes multisseriadas e das escolas do campo de um modo geral, pois nas mesmas são abordados assuntos do cotidiano de cada aluno, mostrando a verdadeira realidade da vida no campo onde se torna mais fácil o aprendizado de cada um. Não vejo necessidade de nenhuma modificação, pois as mesmas estão muito claras e adaptadas a todas as séries do ensino fundamental I. No meu ponto de vista, poderia ser abordado algum assunto relacionado ao artesanato, pois em várias escolas do campo existem alunos que sua renda familiar vem do artesanato feito de buriti, isso também é uma realidade vivida pelos alunos.

## A TÍTULO DE CONCLUSÃO

### Do espanto à (re)invenção, lançamos as sementes.

---

*- Certo homem saiu para semear. Enquanto semeava, uma parte das sementes caiu à beira do caminho e os pássaros vieram e as comeram. Outra parte caiu no meio de pedras, onde havia pouca terra. Essas sementes brotaram depressa pois a terra não era funda, mas, quando o sol apareceu, elas secaram, pois não tinham raízes. Outra parte das sementes caiu no meio de espinhos, os quais cresceram e as sufocaram. Uma outra parte ainda caiu em terra boa e deu frutos, produzindo trinta, sessenta e até mesmo cem vezes mais do que tinha sido plantado.  
(Mc 4,1-9)*



Ao longo destes escritos, fui deixando aqui e acolá, as marcas da minha identidade construída nos diversos espaços pelos quais tive a oportunidade de passar e me constituir enquanto sujeito. Oportunamente, nesta sessão conclusiva, deixo registrada parte da minha formação, fincada nas pastorais populares da Igreja Católica que vincula a fé à ação.

A simbologia do trecho que inaugura esta sessão, coincide também com a simbologia da obra pedagógica que ousou lançar aos solos que podem recebê-la. Alguns solos serão férteis e produtivos, outros poderão não germinar a semente e outros ainda poderão sequer recebe-las. Mas, tal como o semeador da parábola, cabe-nos a missão de semear.

Ao iniciar este relatório de pesquisa, procurei registrar também, excertos da realidade presente para demonstrar as marcas do tempo que nos cabe viver. Compreendo, pois, que esse registro, para além de mostrar os espectros que nos rondam, torna-se necessário para que, de certo modo, fique marcado para a posteridade, que apesar da conjuntura, seguimos.

Concluindo este relatório, externo aqui as descobertas deste percurso de pesquisa, tomado pelas marcas do tempo presente e, sobretudo, permeado pelas construções das trajetórias que marcam os caminhos e identidades das professoras protagonistas deste processo.

Este trabalho possibilitou uma imersão no universo das Escolas do Campo de Turmas Multisseriadas a partir das trajetórias das professoras que vivenciam a docência nestes espaços. Ao compartilhar, seus acervos experienciais construídos no cotidiano da profissão, por meio das narrativas, elas revelam um patrimônio pedagógico potente e, em geral, desconhecido. Nesse contexto, o eu-pesquisadora e o eu-professora se entrelaçaram para produzir uma construção em pares, que permitiu a ativação de entendimentos antes imperceptíveis.

Através das narrativas foi possível perceber o quanto as professoras sentiam necessidade de falar de si, ficou nítido o quanto suas histórias de vida, seus sofrimentos, desafios, vitórias e sonhos estavam guardados esperando uma oportunidade para externá-los. As trajetórias pessoais marcam travessias dolorosas e de superação de muitos obstáculos até chegar a serem as professoras de turmas multisseriadas. São vivências singulares, porém em algum momento se veem assemelhar, seja nos aspectos das relações

familiares, nas histórias de infância, na formação profissional ou nas tensões e descobertas da profissão.

As similaridades sobressaem, principalmente por se tratar de trajetórias femininas. As histórias dessas mulheres que são filhas, mães, companheiras, professoras... se entrelaçam e se encontram em muitos caminhos, entre eles no da docência, francamente confessado nas narrativas, não foi uma escolha de primeiro plano e sim uma alternativa possível diante das condições sociais e familiares delas.

E nesses caminhos da pesquisa, guiados pelas narrativas, a minha história de vida-formação-profissão se encontrou com as histórias dessas outras mulheres, revelando proximidades em nossas experiências, compartilhando anseios, dividindo sonhos e horizontando possibilidades. E esse encontro possibilitou perceber que nos tornamos professoras de turmas multisseriadas no “espanto”, como se fala aqui no interior. No espanto porque não se ensina ser professora de turma multisseriada no magistério, no curso de pedagogia, tampouco na formação continuada. Em uma das conversas entre as participantes da pesquisa, uma das professoras confessou que sua maior surpresa ao iniciar o seu trabalho com essa realidade foi “receber aquele tanto de diários de classe e de livros didáticos”.

Não há preparação preliminar, orientações ou direcionamento que tenha nos munido de informações para exercer a docência em classes multisseriadas. O espanto, talvez seja o responsável por possibilitar a conjunção de elementos que forjam identidades profissionais tão singulares das professoras que trabalham com a multissérie. Cada uma, a seu modo, foi tecendo um jeito próprio de lidar com as realidades e, dentro de cada contexto desenvolver experiências exitosas.

Quanto às tensões do trabalho docente, as narrativas revelaram, que estas professoras padecem das mesmas condições precárias as quais são comuns, de modo geral, nas escolas do campo de turmas multisseriadas. Porém um dos aspectos mais problematizados pelas professoras, foi a ausência de direcionamento e de materiais específicos para orientar a organização do trabalho pedagógico.

E assim, do espanto à (re)invenção de identidades docentes, as professoras que habitam o ambiente multisseriado vão se constituindo autoridades do saber pedagógico. E com o reconhecimento dos saberes que carregam, o produto final resultante deste processo investigativo, passou pelo crivo do comitê formado por elas que são co-autoras deste relatório, pois generosamente compartilharam suas histórias de vida, ativando

memórias, muitas vezes dolorosas, externadas como forma de afirmar que as experiências que as atravessam as trouxeram até aqui. Por esse motivo, são essas autoridades, as leitoras e avaliadoras em primeira mão da obra pedagógica submetida à apreciação.

Nesse percurso de construção, a Documentação Narrativa de Experiências pedagógicas, enquanto estratégia metodológica adotada, possibilitou que este trabalho se desenvolvesse mediado pelo tripé investigação-formação-ação, (SUÁREZ, 2015) configurado nas seguintes atividades: 1) Produção de narrativas escritas, sistematizando os relatos de vida-formação-profissão; 2) realização do projeto de extensão, com encontros virtuais formativos e auto-formativos, além do próprio exercício narrativo que possibilita aprofundamentos reflexivos acerca das vivências narradas e, em específico, sobre a docência; 3) a produção de uma obra pedagógica pautada nas experiências docentes vivenciadas no interior das turmas multisseriadas como resposta ao cenário de ausência vivenciado historicamente nesses espaços.

O itinerário investigativo que foi sendo construído neste processo, se assimila à preparação de um terreno para o plantio quando chega “o tempo das água” que é o período chuvoso, no qual se planta os mantimentos na roça para colher os alimentos mais adiante. Até aqui preparamos a terra e juntamos a sementes. Daqui em diante, ousamos lançá-las esperando que brotem, se multipliquem e gerem frutos.

## **REFERÊNCIAS**

---

ACCFC. Associação dos Pequenos Criadores do Fecho de Pasto de Clemente. **Comunidades Tradicionais de Fechos de Pasto e seu modo próprio de conviência com o cerrado: história direitos e desafios.** Correntina – BA, ISPN, 2017.

AMES, Patrícia. **Las escuelas multigrado en el context educativo actual: desafios y posibilidades.** Lima-Peru: Ministério de Educación; DINFOCAD, 2004. Disponível em: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>. Acesso em: 08/06/2020

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Vozes, Petrópolis-RJ, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de Formação de Educadores (as) do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.p. 359-365

ARROYO, Miguel Gonzalez. Tempos humanos de formação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.p. 733-743.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004;

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas Ameaçadas: exigências-repostas éticas da educação e da docência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019;

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUGUSTO, Maria Helena Gonçalves. Verbete Professor leigo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cocella.; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=340>, consulta em 30/03/2020.

BAHIA, Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução CEE nº 137 de 17 de dezembro de 2019.** Disponível em:

<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>. Acesso em 08/08/2020.

BAHIA, Secretaria de Planejamento. **Política Territorial**. Página institucional. Disponível em:

<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

BARBOSA, Altair Sales. Entrevista - Cerrado: “dor fantasma” da biodiversidade brasileira. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**. Edição 382. São Leopoldo, 28 de novembro de 2011. p. 11-15.

BARBOSA, Raquel da Costa; MEIRELES, Mariana Martins de. A experiência narrada como possibilidade de construção de uma obra pedagógica para as turmas multisseriadas. In: OLIVEIRA, Adelson Dias e SILVA, Juliane Costa (org.) **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: memória, narrativas e docência**. Vol. IV 1. ed. – Curitiba: Brasil Publishing, 2021. p. 452-465. DOI: 10.31012/978-65-5861-491-3

BARBOSA, Raquel da Costa; MEIRELES, Mariana Martins de. A experiência Narrada como patrimônio. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (Orgs.). **Classes Multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba, CRV, 2021.p.13-25

BLAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. IV ENGRUP, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: FFLCH/USP, p 132-150, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 08/04/2020

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 15.03.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 08 de 05 de maio de 2010**. Estabelece normas para a aplicação do Inciso IX do Artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB) que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192). Acesso em 08 de julho de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de novembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Grupo permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 28/08/2021.

BUSTOS, JIMÉNEZ, Antonio. Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. **Revista de Educación**, 352. Granada: España: Maio a agosto de 201. p. 353- 378.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF, 2005. p. 13-52.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção por uma Educação do Campo nº 4. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro. v.7 n.1, p. 35-64. mar/jun. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. Et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.

CORRENTINA. **Lei nº 959 de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial do Município, 25 de junho de 2015. Edição nº 1. 445. Disponível em: <http://www.correntina.ba.io.org.br/diarioOficial/download/219/1445/0>. Acesso em: 20/06/2020.

CORRENTINA. **Lei nº 990 de 19 de junho de 2017**. Estabelece normas complementares para execução do processo eleitoral para o preenchimento das funções de diretor e vice-diretor das unidades de ensino do Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, 21 de junho de 2017, edição nº 2337. Disponível em: <http://www.correntina.ba.io.org.br/diarioOficial/download/219/2337/0>. Acesso em: 20/06/2020

CORRENTINA. Parecer CME/CP nº 002/2020 de 20 de agosto de 2020. Dispõe sobre a aprovação do Diário de Classe das Turmas Multisseriadas pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino de Correntina – BA. **Diário Oficial do Município**, 10 de setembro de 2020, edição nº 4407. Disponível em: <http://www.correntina.ba.io.org.br/diarioOficial/download/219/4407/0> . Acesso em: 22/05/2021.

CORRENTINA. Secretaria Municipal de Educação. **Resultado do Simulado dos Anos Iniciais 2018**. Documento interno. Correntina – BA, 2018.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012, p.113-120

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional, 2020.



CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo Brasil 2020**. Goiânia: CPT Nacional, 2021.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.p. 313-324

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. p. 523-536.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301. (Geografia em Movimento).

FERNANDES, Bernardo Maçano e MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo, In: MOLINA, Mônica Castagna. e JESUS Sônia Meire Santos Azevedo (orgs.). **Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. 2. ed. Brasília, 2005. p. 53-89.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Campesinato. **Enciclopédia Latinoamericana**. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/campesinato>. Acesso em 18/04/2020.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção por uma Educação do Campo nº 4. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.p. 89-101

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário: Brasília, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215. (Geografia em Movimento).

FERNANDES, Bernardo Maçano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.744-748

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo

(Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF, 2005. P. 53-89

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p.265-271

GATTI, Bernardete Angelina. **Didática e Formação de Professores: Provocações.** 1150 Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144349>

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Revista USP, São Paulo, n.100, p. 33-46 dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip. **Conceitos essenciais da Sociologia.** São Paulo: UNESP, 2017.

GODINHO, Luis Flávio Reis. **Sentidos do Trabalho Docente.** Cruz das Almas – BA, Editora UFRB, 2019.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record. 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 1ª edição, Belém, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº 85, p. 97-113, Abril de 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Prefácio. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (Orgs.). **Classes Multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo.** Curitiba, CRV, 2021.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre, RS, ano XXX, nº 3 (63) p. 413-438. set/dez, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, V. 19, nº 2, p. 04-27, Jul/Dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi, In.: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, nº 19. p 20-28, Jan/Abr. 2002.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012 p.79-85.

LITTLE, Angela. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. UNESCO, 2004. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 15. 03.2020

MEIRELES, Mariana Martins de. **Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012 p.324-331

MOURA, Terciana Vidal. e SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. *Revista Debates em Educação*, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, nº 7 (2012). Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em 03.07.2019.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo: que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia?** XXII EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Rio Grande do Norte, 2014.

MOURA, Terciana Vidal. **Políticas Educacionais de Regulação e a Formação de Professores do Campo que Atuam em Classes Multisseriadas**. XIX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Salvador – BA, setembro de 2018.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/> acesso em: 05/02/2020

NEIVA, Andreia da Silva. **Educação, lutas e resistências: o olhar do MAB frente às estratégias do capital para apropriação da água no Território da Bacia do Rio Corrente**. Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado. Amargosa – BA, 2019.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. **Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre geraizeiros do Norte de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – UnB, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2ª reimpresão. Vitória: Edufes, 2014.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. **A surpreendente história das Maisons Familiaes Rurales**. Extrato do livro *A surpreendente história das Maisons Familiaes Rurales*.

Edição France Empire, tradução Thierry De Bugrave, Salvador, 1998. Apostila de circulação interna.

NÓVOA, António. Dize-me como ensina, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro – SP, 2007. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 28/06/2020.

NOTA. **Cansado do descaso das autoridades, o povo de Correntina reage em defesa das águas**. Geografar – UFBA, 2017. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/nota-cansado-do-descaso-das-autoridades-o-povo-de-correntina-reage-em-defesa-das-aguas>. Acesso em: 28/08/2021.

NUNES, Amilton dos Santos; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Saberes e Prática Docente: a pedagogia das classes multisseriadas. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (Orgs.). **Classes Multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba, CRV, 2021. p. 27-41.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Viagem-Formação: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de Professores (as) no Ensino Médio de Escolas Rurais**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia, 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (organizadores). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100004). Acesso em: 20.03.2020

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; CHAGAS, Samuel Brito das. **Os pivôs da discórdia e a digna raiva: uma análise dos conflitos por terra, água e território em Correntina-BA**. Bom Jesus da Lapa, BA: Gráfica e Editora Bom Jesus, 2019.

QUÍLEZ SERRANO, Manuel; VÁZQUEZ RECIO, Rosa. Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza em la escuela rural. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 59/2, jun. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5353Quilez.pdf>. Acesso em: 14/06/2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Outubro de 2002. p.237-280.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas**. Reunião científica regional da ANPED, Teresina – PI, 20 a 23 de setembro de 2016.

SANTOS, Limber. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. **Profesorado – Revista de currículo y formación del profesorado**, vol. 15, nº 2, 2011, p. 71-91. (Granada, Espanha). Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Amargosa, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4ª Ed. São Paulo: Edusp. 2006.

SANTOS, Stella R; PINHO, A. S. T. (2002). A História in(visível) do Currículo no Cotidiano de Professoras da Roça, em Classes Multisseriadas In: Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambu. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt12>. Acesso em: 16/06/2021

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012, p. 728-732.

SILVA, Sandra do Carmo. **Fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2021.

SINGAPURA. Declaração de Singapura sobre integridade em pesquisa. **Revista dados** 53, n. 3 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v53n3/a08v53n3.pdf> Acesso em 20/07/2020

SOUSA, Rosiane Costa de. *et al.* **Trabalho docente em classes multisseriadas na contemporaneidade: resistências, incertezas e (re)invenções**. Disponível em: [http://anaibr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/217/original/TRABALHO\\_DOCENTE\\_NAS\\_CLASSES\\_MULTISSERIADAS\\_NA\\_CONTEMPORANEIDADE.pdf](http://anaibr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/217/original/TRABALHO_DOCENTE_NAS_CLASSES_MULTISSERIADAS_NA_CONTEMPORANEIDADE.pdf) acesso em: 25/08/2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v.15, n.39, 2018. p.282-303.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (orgs.) **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, relatos de experiência y saberes pedagógicos: La Documentación Narrativa de Experiências en la Escuela. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017. 2 (1), pp. 42-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-ación en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). (Auto)Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2015. p.63-85

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escribir, ler y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 01, n.03. Salvador, set/dez. de 2016, p. 380-497.

SUÁREZ, Daniel Hugo. et al. **La documentación narrativa de experiencia pedagógica**: una estrategia para la formación docente. Buenos Aires: Ministério de la Educación, Ciencia e Tecnología; AICD, 2005.

SUÁREZ, Daniel Hugo. **La Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicas** – Colección de materiales pedagógicos, Fascículo 2 - ¿Que es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Buenos Aires: Laboratório de Políticas Públicas, 2007.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**, v. 27, n.01. Belo Horizonte, abril de 2011, p. 387-416.

SUÁREZ, Daniel Hugo; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. **Nodos y Nudos**. Volúmen 2, nº 17/ julio-diciembre, 2004. p.16-31.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no Município de Mutuípe**. Relatório Técnico de Mestrado. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Amargosa, 2018.

TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012 p. 141-149.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

---





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezadas Professoras,

Esta é uma pesquisa que está inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, na linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. O título do trabalho é **Protagonismo Invisível: uma proposta didática para o trabalho docente nas escolas do campo de turmas multisseriadas.**

Trata-se de uma pesquisa com docentes que atuam nas turmas Multisseriadas da Rede Municipal de Ensino de Correntina – BA, cujo objetivo geral é elaborar uma *obra pedagógica*, composta por uma coletânea de sequências didáticas que sejam apropriadas ao trabalho pedagógico na realidade multisseriada.

Em função das restrições de contato presencial com as colaboradoras desta pesquisa e, para garantir a segurança e integridade de todas as participantes, serão utilizadas, em todas as etapas do processo investigativo, as ferramentas de comunicação, interação e compartilhamento de informações por meio da internet: reuniões virtuais por meio da plataforma *google meet*, troca de mensagens e informações por meio do grupo de mensagens pelo aplicativo *whatsapp*. Eventualmente, poderão ser utilizados recursos auxiliares, como mensagens por correio eletrônico (e-mail), conforme a necessidade das colaboradoras da pesquisa.

**ALTERNATIVA PARA COLABORAÇÃO NA PESQUISA:** Você pode optar por não participar da pesquisa ou interromper sua participação em qualquer tempo do andamento da mesma.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este processo investigativo, você participará de um projeto de extensão, com etapas que compreendem formação, produção e troca de experiências da profissão docente nas turmas multisseriadas, tendo como foco as narrativas (Auto)biográficas, com inspiração na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. O estudo pretende socializar experiências pedagógicas que possam subsidiar a elaboração de sequências didáticas para compor uma *obra pedagógica* apropriada ao trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.

**REGISTRO:** Todos os encontros realizados por meio da Plataforma Google meet, serão gravados, conforme combinação prévia com as participantes e armazenados em pastas, criadas em uma conta específica para esse fim. Os relatos (Auto)biográficos disponibilizados de forma escrita, bem como os arquivos de áudio, também serão arquivados.

**RISCOS:** Caso julgue que o fornecimento de quaisquer informações possa afetá-la pessoal ou profissionalmente, fique à vontade para se recusar a fornecer.

**BENEFÍCIOS:** Sua colaboração ajudará a elaborar subsídios para ampliar o repertório pedagógico para o trabalho docente nas turmas multisseriadas. Assim sendo, ao fazer parte deste estudo você estará colaborando com a construção de perspectivas que visem contribuir com as realidades que possuem a organização pedagógica multisseriada como alternativa para a garantia do direito à Educação no campo.

**CONFIDENCIALIDADE:** O nome real das colaboradoras poderá ser identificado ou poderá ser substituído por nome fictício, caso seja a preferência. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

( ) autorizo a utilização do meu nome real na pesquisa;

( ) prefiro a utilização de um pseudônimo;

**PUBLICAÇÃO:** A colaboração com esta pesquisa se dará sem restrições de prazos e citações, para o produto de Mestrado da Mestranda Raquel da Costa Barbosa, inserido no Programa de Pós-graduação em Educação do Campo – PPGEducampo/UFRB, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou

outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta uma pesquisa realizada no Município de Correntina – BA, com um grupo de professoras que atuam nas turmas multisseriadas da Rede Municipal de Ensino. A pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, através do Programa de Pós Graduação em Educação do Campo, sendo a mestranda **Raquel da Costa Barbosa** a pesquisadora, sob a orientação da Professora Dra. **Mariana Martins de Meireles**. As pesquisadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha em qualquer etapa da pesquisa.

Contato:

Raquel da Costa Barbosa

Telefone: (77) 9 8864-0283

e-mail: [raquel.barbosa@semed.correntina.ba.gov.br](mailto:raquel.barbosa@semed.correntina.ba.gov.br)

---

Assinatura da pesquisadora

Eu concordo em participar desta pesquisa.

Correntina – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

CPF: \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_

---

Assinatura da colaboradora da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)**

\_\_\_\_\_, brasileiro(a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) responsável legal, \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador(a) da Cédula de identidade RG \_\_\_\_\_, inscrito no CPF \_\_\_\_\_, residente na comunidade \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_ AUTORIZO o uso de minha imagem e de informações recolhidas em entrevistas, desenhos e pintura em tela, para serem utilizadas no **Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado de Raquel da Costa Barbosa**, bem como nos demais produtos oriundos do presente estudo desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEducampo/UFRB). A presente autorização é concedida a título gratuito abrangendo o uso de imagem, entrevistas, desenhos e pintura em tela, podendo ser utilizada em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos as informações supracitadas. Assim sendo, assino a presente autorização.

Correntina-BA, dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável legal

Nome da criança:  
Por seu Responsável Legal:  
Telefone p/ contato:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (ADULTO)**

Neste ato, eu \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador(a) da  
Cédula de identidade RG \_\_\_\_\_, inscrito no CPF  
\_\_\_\_\_, residente na comunidade  
de \_\_\_\_\_, município de  
\_\_\_\_\_. AUTORIZO o uso de minha imagem para ser  
utilizada no **Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado em Educação do  
Campo de autoria de Raquel da Costa Barbosa**, bem como nos demais produtos  
oriundos do presente estudo desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo  
da Bahia, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo  
(PPGEducampo/UFRB). A presente autorização é concedida a título gratuito  
abrangendo o uso de imagem, em todo território nacional e no exterior. Por esta ser  
a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que  
nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos as informações supracitadas.  
Assim sendo, assino a presente autorização.

Correntina - BA, dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Colaborador(a) da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

## CARTA CONVITE

**Projeto de Pesquisa:**

PROTAGONISMO INVISÍVEL: uma proposta didática para o trabalho pedagógico nas escolas do campo de turmas multisseriadas.

**Projeto de Extensão:**

EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO: contribuições para a elaboração de sequências didáticas para turmas multisseriadas.

**Carga horária:** 60h

**Período:** 21 de abril a 04 de junho

**Coordenação do Projeto:** Raquel da Costa Barbosa

**Orientação teórico-metodológica:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Mariana Martins de Meireles

*É com professores e com professoras  
que venho dialogando e sinto  
necessidade de continuar esses  
diálogos.  
(Miguel G. Arroyo)*

Estimadas/os professoras/es,

O diálogo sobre as nossas experiências docentes, tem a possibilidade de revelar muito do que somos e vivemos no cotidiano do trabalho pedagógico. Por acreditar na potência dessas experiências e na riqueza de acervos que elas são capazes de produzir, tenho proposto desde o ingresso no Mestrado em Educação do Campo em 2019, o estudo, discussão e produção em torno do protagonismo docente dos sujeitos que atuam nas turmas multisseriadas, pois compartilho dessa experiência e dos desafios que a docência nesses contextos carrega.

Nesse sentido, na minha trajetória de pesquisa no mestrado, tenho buscado realçar a importância da valorização das experiências dos professores que atuam nas escolas multisseriadas, pois compreendo que estas carregam potentes possibilidades de construção de perspectivas que lancem um olhar positivo para os espaços com esta configuração pedagógica e para seus sujeitos.

Esta trajetória, porém, caminha para a finalização e, apesar das limitações que a Pandemia nos impôs, faz-se necessário prosseguir com o processo investigativo, buscando alternativas metodológicas que permitam estabelecer diálogos seguros para subsidiar a recolha de dados com o conjunto dos sujeitos docentes que constroem suas experiências nos contextos com a configuração pedagógica multisseriada.

Apesar das limitações do contexto de Pandemia, permanecemos com o propósito inicial do projeto de pesquisa, que objetiva construir um material composto por uma coletânea de sequências didáticas, que visa resultar em uma *Obra Pedagógica*, construída a partir da práxis dos docentes que (re)inventam suas experiências no cotidiano das turmas multisseriadas.

Para isso, lançamos mão das inspirações metodológicas oferecidas pelo dispositivo de pesquisa denominado *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, o qual compreende que os docentes são portadores de um saber específico e, portanto, são especialistas no ensino escolar, pois são eles que passam muitas horas de suas vidas planejando, organizando, adequando e contextualizando suas intervenções pedagógicas para garantir o ensino dos seus alunos, de acordo com as suas particularidades (SUÁREZ, 2005, p. 9)

Assim, compreendo que são os docentes das turmas multisseriadas que possuem a capacidade de avaliar, inferir, alterar e sugerir os caminhos mais adequados para a elaboração de instrumentos pedagógicos para subsidiar o trabalho nos espaços onde atuam, pois são conhecedores das realidades com seus desafios e potencialidades.

Deste modo, a realização da Pesquisa, desde o início, propõe-se em evidenciar o protagonismo docente, por isso torna-se essencial que sejam os sujeitos que vivem o cotidiano das experiências pedagógicas nos contextos da multissérie, os protagonistas também da produção do material resultante deste processo investigativo.

Nesse sentido, o objetivo desta *carta-convite* centra-se em apresentar a proposta de construção desta etapa da pesquisa e pedir a contribuição das/dos docentes que tiverem disposição em *co-laborar* (trabalhar junto, construir junto) na construção desta proposta.

Para organizar metodologicamente o trabalho, dentro do tempo (curto) do qual dispomos, apresento um cronograma com os momentos de encontros para diálogo e socialização das experiências através das narrativas, bem como das produções de pareceres e avaliações dos materiais produzidos. É importante esclarecer que as ações desta etapa de pesquisa serão desenvolvidas em um projeto de extensão, registrado na PROEXT/UFRB e terá **certificação com carga horária total de 60 horas**. Segue o Cronograma e as ações a serem desenvolvidas em *co-laboração* com os sujeitos desta pesquisa.

#### CRONOGRAMA DO PROJETO DE EXTENSÃO

Ação	Estratégia para Ação	DATA/PERÍODO
Convite aos professores interessados	Fazer convite aos professores interessados em participar;	19 de abril
Apresentação da proposta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar reunião virtual para apresentação da proposta e encaminhamento da etapa de produção das narrativas de experiências pedagógicas.</li> </ul>	21 de abril às 18h

Partilha das Narrativas de Experiências Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar Reuniões virtuais para partilhar as narrativas de experiências de vida-formação-profissão, com destaque para a experiência com as classes multisseriadas. Como cheguei até aqui?</li> </ul>	30 de abril Às 18h
Disponibilizar duas referências de sequências didáticas para apreciação emissão de parecer, com sugestões, inferências e alterações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encaminhar Sequências didáticas elaboradas para a avaliação dos professores participantes;</li> <li>Encaminhar orientações para a elaboração do parecer.</li> </ul>	06 de maio às 18h
Devolutiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião virtual para socialização das avaliações sobre as sequências didáticas;</li> </ul>	14 de maio Às 18h
Disponibilizar um conjunto de sequências didáticas para os professores para apreciação, inferências, sugestões alterações e elaboração de parecer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião virtual para orientar e combinar os encaminhamentos da apreciação e elaboração de parecer sobre as sequências didáticas.</li> </ul>	20 de maio Às 18h
Devolutiva dos pareceres dos professores; Encerramento do Projeto de Extensão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião virtual para socialização das avaliações e pareceres das sequências didáticas</li> </ul>	04 de junho às 18h

Espero contar com a valiosa colaboração das professoras/professores das Escolas Multisseriadas para que essa produção seja fruto das construções de quem vive o cotidiano dos espaços da multissérie e (re)inventa a docência com suas descobertas e desafios.

Com estima,

*Raquel da Costa Barbosa*

Raquel da Costa Barbosa  
Professora de Escola Multisseriada  
Pesquisadora Mestranda PPGEducampo/UFRB





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Projeto de Pesquisa:**

PROTAGONISMO INVISÍVEL: uma proposta didática para o trabalho pedagógico nas escolas do campo de turmas multisseriadas.

**Projeto de Extensão:**

EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO: contribuições para a elaboração de sequências didáticas para turmas multisseriadas.

**Carga horária:** 60h

**Período:** 21 de abril a 04 de junho

**Coordenação do Projeto:** Raquel da Costa Barbosa

**Orientação teórico-metodológica:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Mariana Martins de Meireles

**Elementos para inspirar a Narrativa (Auto)biográfica**

Aspectos da trajetória de vida-profissão-formação:

- De vida (aspectos marcantes da família, do nascimento, local de moradia, lembranças ou informações dadas por outras pessoas, aspectos da infância, relações, aprendizagens, brincadeiras, visão de mundo, sonhos, etc);
- Escolar: como percebia a escola, o tipo de escola, professores, colegas, o que marcou positivamente, o que marcou negativamente, reflexos dos tempos de escola na formação e nas escolhas da vida adulta e profissional...
- Profissional: profissão foi escolha ou imposição de outras condições? Formação para a profissão, formação no exercício da profissão, memórias da profissão...
- 

**Como cheguei até aqui?**

- Experiência docente nas turmas multisseriadas e a construção de uma trajetória de vida-formação-profissão.
- Cheguei! Impressões, vivências, anseios, estranhamentos, construções, aprendizagens, possibilidades.
- O que a minha experiência na turma multisseriada tem a contribuir para outras experiências?
- Como vivencio o cotidiano pedagógico?
- De que modo a minha experiência cotidiana pode contribuir para a construção de instrumentos, políticas e outras experiências?

Esses elementos carregam somente a intenção de ativar algumas memórias que poderão desencadear tantas outras, sem, no entanto, limitar ou exigir “respostas” a todos os pontos elencados. A narrativa biográfica possibilita ativar a memória particular com um movimento de lembranças e esquecimentos. Cada relato é único e valioso. As narrativas não precisam seguir qualquer padrão, pois o modo de relatar é pessoal.



**Projeto de Pesquisa:**

PROTAGONISMO INVISÍVEL: uma proposta didática para o trabalho pedagógico nas escolas do campo de turmas multisseriadas.

**Projeto de Extensão:**

EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO PATRIMÔNIO PEDAGÓGICO: contribuições para a elaboração de sequências didáticas para turmas multisseriadas.

**Carga horária:** 60h

**Período:** 21 de abril a 04 de junho

**Coordenação do Projeto:** Raquel da Costa Barbosa

**Orientação teórico-metodológica:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Mariana Martins de Meireles

**Prezadas Professoras,**

Tendo em vista os aspectos coletivos e colaborativos que envolvem a construção do presente processo investigativo do qual somos sujeitos e, considerando cada uma de vocês como co-autoras do produto que resultará dele, passamos à etapa da construção e reconstrução do que estamos chamando de “obra pedagógica”. Por essa razão, constituímos este *Comitê de Apreciação* que conta com a autoridade, o conhecimento e a experiência de vocês para avaliação de sequências didáticas destinadas para turmas multisseriadas.

Para tanto, organizamos um roteiro que apresenta elementos de referência para orientar o trabalho de avaliação e elaboração de um parecer. O parecer emitido por vocês, será de fundamental importância para todo o processo investigativo, visto que, as experiências que vocês carregam sobre o trabalho pedagógico com as turmas multisseriadas tornam-se um patrimônio valioso que as habilitam para uma apreciação qualificada do instrumento aqui proposto. Isso posto, solicitamos que se debrucem sobre o material apresentado com um olhar crítico e apurado de quem conhece e vive cotidianamente a sala de aula para o qual esta proposta se destina. Indiquem falhas, potências, lacunas, possibilidades. Sugiram alterações, supressões, mudanças, acréscimos. Enfim, exponham as impressões honestas acerca do material que está sendo proposto. Tal trabalho de apreciação será importante para qualificar e repensar as propostas de organização de trabalho pedagógico para turmas multisseriadas, auxiliando, também, o trabalho docente dos professores de turmas multisseriadas.

## ELEMENTOS PARA ORIENTAR A ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

1. **Estrutura:** avalie o material quanto à estrutura, organização dos elementos, itens postos e itens que podem ser acrescentados.
2. **Viabilidade:** Avalie a viabilidade de utilização deste material no contexto das turmas multisseriadas. Há possibilidade de trabalho com o material? Em que medida se aproxima ou se distancia da proposta do trabalho com a multissérie? Qual o grau de dificuldade de execução das sequências a partir dos caminhos propostos? Apresenta possibilidades de utilização?
3. **Elementos da BNCC:** a organização das sequências respeita os elementos essenciais definidos pela Base?
4. **Princípios e referências da Educação do Campo:** a organização das sequências didáticas se concilia aos princípios e referências da Educação do Campo? Se sim, em quais aspectos.
5. **Tema geral e temas das aulas:** Avalie o tema geral proposto para o desenvolvimento das sequências didáticas, sua relação com os temas das aulas que compõem o conjunto das atividades, bem como sua conexão com os princípios e referências da Educação do Campo e pressupostos da BNCC.
6. **Organização das etapas da sequência didática:** Avalie sobre a organização das sequências didáticas, quanto ao seu desenvolvimento: apresenta uma ordem harmônica de atividades? Contempla as necessidades das turmas multisseriadas? Possibilita o envolvimento de toda a turma nas atividades e etapas propostas? Inclui ou exclui aprendizagens que são fundamentais? Apresenta possibilidades de modificações?
7. **Indicações para consulta:** Avalie as referências sugeridas como suporte ao trabalho com as sequências didáticas e os elementos para aprofundamento do tema.
8. **Sugestões de atividades:** Avalie as sugestões de atividades propostas no desenvolvimento das sequências didáticas (rodas de conversa, leituras em cartazes, textos, canções, atividades individuais e coletivas, pesquisas, visitas, palestras, campanhas, produções, exposições, atividades com diversos suportes:

livro didático, caderno, atividades impressas, etc), bem como as atividades elaboradas e apresentadas como sugestões.

9. **Orientações para o desenvolvimento das atividades:** Avalie o modo como as orientações estão organizadas, se posicionando sobre as orientações sugeridas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto das turmas multisseriadas.
10. **Outros aspectos que merecem destaque:** Caso haja outros elementos, que na sua percepção, mereçam destaque, apresente suas impressões acerca dos mesmos.
11. **Sugestões de alterações, acréscimos e substituições:** Apresente suas sugestões para a construção e reconstrução das sequências didáticas, de forma que possam subsidiar o trabalho com as turmas multisseriadas.
12. **Parecer Final;** (escreva uma síntese acerca do material, destacando os pontos frágeis e as potencialidades).
13. **Assinatura do Parecer.**